Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas

Carmen Loretta Amat Shapiro

Piedra Bezoar

Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas

La espalda del ángel

Carmen Loretta Amat Shapiro

Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas

Piedra Bezoar

Primera edición: Editorial Piedra Bezoar, 2018
Colección: La espalda del Ángel
Título: *Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas*
Autora: Carmen Loretta Amat Shapiro

Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento - CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0).

Usted es libre de:

* Compartir. Copiar y redistribuir la obra.
* Adaptar. Remezclar, transformar y crear a partir de la obra, aun con fines comerciales.

Bajo los siguientes términos:

* Atribución. Debe reconocer los créditos de la obra de manera adecuada e indicar si ha realizado cambios (pero no de una forma que sugiera que tiene el apoyo del autor o de la editorial).
* CompartirIgual. Si mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, podrá distribuir su contribución siempre y cuando utilice la misma licencia que la obra original.
* No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros hacer cualquier uso permitido por la licencia.
* Esta licencia no contempla otros derechos relativos a publicidad, privacidad o derechos morales.

Edición: Elisa Tovar, Haydeé Salmones y Mauricio del Olmo
Maquetación y diseño: Haydeé Salmones
edicionesbezoar@gmail.com
www.piedrabezoar.com

Índice

Introducción 9

Capítulo I. Historia del libro de texto gratuito de lecturas 25

Antecedentes 31
- José Vasconcelos 31
- Jaime Torres Bodet 63

Generaciones del LTG de lecturas 83

Capítulo II. Marco teórico: Los conceptos de ideología, sujeto e identidad y su relación con los LTG de lecturas 105

Pormenores de la ideología 109
- Matriz generativa 114
- Materialización de la realidad 128

Construcción del sujeto 139
- El sujeto gramatical y sus implicaciones 143
- Sujeción del individuo 146
- Interpelación ideológica del sujeto 152
- Efecto subjetivizante y resistencia 154
- La representación política del sujeto 159

Derroteros de la identidad 169
Sutura del relato 172
Identidad y apropiación 178
Salida de la incertidumbre 185

Capítulo III. Análisis 193

Introducción 195

Descripción general de los materiales 199
Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional 199
Español. Quinto grado. Lecturas 204
Libro de lecturas. Sexto grado 209

Delia Lerner y el concepto de novela escolar 219

Análisis de tres textos de *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*. Primera generación 229

Análisis de tres textos de *Español. Quinto grado. Lecturas*. Segunda generación 255

Análisis de tres textos del *Libro de lecturas. Sexto grado*. Cuarta generación 289

Conclusión 313

Bibliografía utilizada 329

Agradecimientos

Este trabajo de investigación no habría sido posible sin los valiosos comentarios y las interminables discusiones con el generoso Mtro. Mauricio del Olmo, a quien debo gran parte del enriquecimiento de las ideas que aquí aparecen. Especial mención merece también la tutoría del Dr. Felipe Adrián Ríos Baeza, quien alentó mis primeras búsquedas y creyó en la potencialidad de este trabajo cuando era apenas una intuición, además de acompañar su prolongado proceso. Merecen un espacio los miembros de mi familia, sin cuya ayuda no habría escrito la primera palabra, ni todas las que han seguido a ésa. La investigación está dedicada en especial a todos los que alguna vez han sido aprendices.

Introducción

El 12 de febrero de 1959 se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), por decreto presidencial de Adolfo López Mateos. La idea de esta futura e importante institución nacional, y los planes para realizarla, vinieron del poeta Jaime Torres Bodet, entonces secretario de Educación Pública, y antiguo discípulo del primer secretario de Educación de la historia del Estado mexicano: el también poeta y pensador connacional José Vasconcelos.

Desde sus inicios y hasta nuestros días, con más de medio siglo de vida, esta Comisión se ha encargado de elaborar, editar, imprimir y distribuir sexenio a sexenio millones de ejemplares gratuitos y de uso obligatorio a los niños que han cursado la primaria en el país, sea su educación de carácter gratuito o privado. Con ayuda de estos libros los alumnos mexicanos aprenden valores cívicos, sociales, morales y éticos, junto a procesos cognoscitivos como sumar,

restar, dividir, leer y escribir; todo incluido en los paquetes anuales de libros de texto gratuitos (LTG).

La historicidad de éstos da cuenta de las distintas polémicas que han suscitado. Si se revisa lo que ha sido escrito sobre ellos en periódicos y revistas, así como los trabajos realizados desde el ámbito académico, crítico o histórico, puede comprobarse que levantaron rencores, manifestaciones y oposición directa; y que a su respecto se han elaborado estudios múltiples —aunque no suficientes—, que abordan una variedad amplia de temas: desde la practicidad o eficacia en cuanto objetos didácticos que poseen los LTG, hasta su naturaleza ideológica y política.

Los que más atención han recibido por parte de los estudiosos han sido los de lengua, los de ciencias naturales y los de historia. Aún con ello, la doctora Rebeca Barriga Villanueva[1] acusa la falta de estudios al respecto de los LTG:

> Resulta sorprendente la escasez de los libros dedicados al estudio de los libros de texto gratuitos; sorprendente, si tomamos en cuenta no sólo el mar de posibilidades

---

[1] Rebeca Barriga Villanueva ha dedicado décadas al estudio del libro de español; en el 2010, en El Colegio de México, se encargó de coordinar un coloquio de investigación al respecto; además de la posterior publicación de los trabajos ahí leídos en el tomo *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.

que abren a la investigación académica, sino la acuciante necesidad de encontrar salidas al problema educativo mexicano[2].

De la misma forma, Lorenza Villa Lever, estudiosa de los LTG de historia[3], señala en las conclusiones a su artículo "Reformas educativas y libros de texto gratuitos" que

> un desacierto del Estado, y más concretamente de la SEP, ha sido su incapacidad para impulsar la investigación y la evaluación sistemáticas sobre el papel de los manuales escolares en el aprendizaje de los alumnos. Los libros nacionales ameritan investigaciones y evaluaciones realizadas a escala nacional sobre su efectividad e importancia en el aprendizaje. Ésa sigue siendo una tarea pendiente[4].

De acuerdo con Villanueva y Villa Lever, y con lo hallado para esta investigación, los estudios que se ocupan del pro-

---

2 Rebeca Barriga Villanueva, "De los siempre controvertidos e imprescindibles libros de texto gratuitos", en *Boletín editorial de El Colegio de México*, 166 (noviembre-diciembre 2013), p. 7n.

3 Al igual que Barriga Villanueva, Villa Lever lleva décadas dedicada al estudio de los LTG.

4 Lorenza Villa Lever, "Reformas educativas y libros de texto gratuitos", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, p. 175.

blema de la literatura en los LTG son prácticamente nulos. Aquellos que se ocupan del tema interpretan la literatura como un medio más para alcanzar fines educativos y no preguntan por su especificidad.

En la Universidad Nacional Autónoma de México existen algunas tesis, elaboradas en distintos periodos, que pertenecen a distintas disciplinas, y que abordan el problema de la literatura contenida en los LTG: la primera es una que trata con perspectiva de género el lenguaje en un libro de lecturas de primer año de una generación de materiales[5]. La segunda es una donde se estudia si el libro de lecturas contiene o no léxico y estructuras sintácticas adecuadas para que los niños que lo usan entiendan lo que leen[6]. También a esta institución pertenece el trabajo de Cobb Chew[7],

---

5 María Luisa Ugalde García, *Observaciones y abstracciones del lenguaje desde una perspectiva de género, en el libro de lecturas del primer año de primaria, elaborado por la Secretaría de Educación Pública*. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

6 Mariana Córdoba Navarro y Yazmín Rivera Cruz, *La legibilidad de los libros de texto gratuitos*. Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información. Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

7 Karla Verónica Cobb Chew, *Tiempo de escribir: una mirada a los ejercicios de lengua escrita en tres libros de texto gratuitos de español (1993)*. Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. Este trabajo fue asesorado por la ya mencionada doctora Rebeca Barriga Villanueva.

que investiga la efectividad como instrumento pedagógico de los libros para que los niños que los usan aprendan a leer y a escribir. La misma universidad cuenta, por último, con la tesis de Rafael Sebastián Guillén Vicente, que cuestiona las prácticas discursivas e ideológicas, así como el sujeto y el cambio histórico en los LTG[8]. Existe una más, pero esta vez el trabajo pertenece a la Universidad de Montreal: se trata de la tesis de Rossana Amelia Blanco Gómez, un análisis del discurso que pregunta por la interculturalidad en la educación básica, y que extrae su corpus textual de trabajo de los libros de geografía, historia y formación cívica y ética[9].

No obstante la escasez de estudios al respecto del fenómeno literario en los LTG, desde aquella primera edición que hoy los estudiosos nombran como los "libros de la Patria", el aspecto literario ha fungido como un elemento importante de éstos. El libro de lecturas, ese tomo de dimensiones menores que se entrega año con año junto al resto del paquete, siempre ha sido contemplado como parte

---

8 Rafael Sebastián Guillén Vicente, *Filosofía y educación: prácticas discursivas y prácticas ideológicas, sujeto y cambio histórico en libros de texto oficiales para la educación primaria en México*. Licenciatura en Filosofía. Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.

9 Rosana Amelia Blanco Gómez, *Discurso pedagógico sobre la interculturalidad en México: análisis crítico de textos de educación básica*. Maestría en Estudios Hispánicos. Université de Montréal, 2007.

de la serie y un complemento obligado del libro de lengua; si bien su título, su estructura y formato, así como la función que se le atribuye, han variado con el tiempo[10].

En la primera edición de los LTG, por ejemplo, puede observarse fácilmente cómo la narración es un vehículo de saberes, pero, aún más, de creencias sobre la separación de lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo:

> México en nuestros días
>
> Vivimos en México, en la República Mexicana. Vive en nuestra patria, vive con nosotros, mucha, muchísima gente: unos en grandes ciudades, otros en poblados pequeños. Contemplamos aquí las altas montañas de nuestra patria, más allá sus bosques, sus campos sembrados, sus lagos, sus ríos. Admiramos los aviones que pasan por su cielo; el humo de sus fábricas, las cúpulas de sus templos. Escuchamos el canto de sus aves y el ruido de sus máquinas. Nos alegramos con sus

[10] *Mi libro de lengua nacional*, el libro de lecturas de la primera generación de LTG que se imprimió en 1959 pero circuló hasta 1960, en ediciones siguientes recibirá otros títulos, entre ellos los de *español, lecturas* y *libro de lecturas*, cambiando por completo los textos seleccionados, las ilustraciones utilizadas, el tipo de lecturas y su estructura. La constante, sin embargo, se mantiene: desde la primera y hasta la última edición, se ha entregado siempre un tomo de dimensiones menores que acompaña el libro de lengua y que está dedicado expresamente a la lectura.

> fiestas y canciones. Y comprendemos que toda esta vida de nuestro México moderno sólo es posible porque en su conjunto social resplandecen como soles la Libertad, la Paz y el Trabajo. Nuestro Presidente, el señor licenciado don Adolfo López Mateos, y todos nuestros gobernantes quieren que nos instruyamos. Estudiemos, pues, mejor cómo es México en estos felices días en que nos toca vivir, y de ese modo sabremos por qué nos sentimos orgullosos de llamarnos y ser mexicanos[11].

Entonces, además de incluir los LTG creencias sobre la separación de lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, también explican a los alumnos lo que se debe ser y lo que se debe sentir, como se explicita hacia el final de la cita.

La importancia y justificación de este trabajo se halló, entonces, en tres puntos. El primero fue el vacío identificado en torno a un tema que atraviesa las últimas cinco décadas de la historia de México: los instrumentos didácticos primordiales (los LTG) con los que cuenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ofrecer educación gratuita; que en palabras de Lorenza Villa Lever son "la expresión concreta de los planes y programas de estudio", pues en

---

[11] Citado por Sarah Corona Berkin en *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: DGME/ Subsecretaría de Educación Básica, 2011, p. 11.

ellos "se plasma el concepto de educación y las orientaciones pedagógicas del momento histórico en que se conciben"[12]. Esta realidad, en su conjunto y complejidad, merece y exige ser estudiada en su propia dimensión.

El segundo tuvo que ver con la falta de estudios, también, de un tema implícito en la elaboración de los LTG y al que se le ha restado importancia en favor de otros: el problema de la literatura —y sus efectos— al servicio de la educación y, en especial, de la educación pública de carácter oficial, dado que desde la creación de la SEP, por iniciativa y esfuerzo del entonces rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos, la educación en el país es de carácter Federal[13]. El tema es de particular importancia dada la trascendencia social que supone la aprehensión de una tradición literaria. La estudiosa argentina Delia Lerner puede darnos una pista de ello cuando habla en su libro, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*[14], sobre la importancia de la lectura y la escritura en tanto *prácticas sociales*[15]: "la literatura es una fuente primaria de informa-

---

12 L. Villa, "Reformas educativas…", p. 163.

13 Gratuita y obligatoria son dos de los adjetivos que la caracterizan.

14 Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

15 La idea de la lectura y la escritura en tanto práctica social es un elemento esencial de la teoría de Delia Lerner; se abordará en apartados siguientes de este trabajo de investigación.

ción, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades"[16].

El último punto que justifica este trabajo radicó en la ignorancia o la oclusión de este tema entre los estudios académicos —el de la literatura no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento manipulado para llevar a cabo propósitos de carácter ideológico—, en un contexto que abarca mucho más que la historia de la Conaliteg: la tradición historicista y crítica de la literatura en México —de la que los LTG son parte, o de alguna forma herederos—. En conjunto, el tema de los alcances, funciones y usos sociales de la literatura.

Cuando se creó la Conaliteg, asevera Jaime Torres Bodet, el presidente López Mateos le exigió lo siguiente:

> Eso sí —me indicó, al observar el júbilo que me produjo su decisión— deberá usted velar porque los libros que entregue a los niños nuestro gobierno sean dignos de México, y no contengan expresiones que susciten rencores u odios, prejuicios y estériles controversias[17].

---

16 Ibídem, p. 6.

17 Jaime Torres Bodet, "Los libros de texto gratuitos", en *Boletín editorial de El Colegio de México*, 166 (noviembre-diciembre 2013), p. 30.

Después, de acuerdo con el discurso historicista del portal virtual oficial de la Conaliteg,

> Torres Bodet impulsó una extensa campaña de alfabetización a lo largo y ancho de México con una idea firme: que cada estudiante del nivel obligatorio asistiera a la escuela con un libro de texto bajo el brazo, pagado por la Federación. Así nació la idea de crear la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), con la visión de que el libro de texto gratuito, además de un derecho social, fuera un vehículo que facultara el diálogo y la equidad en la escuela[18].

La hipótesis de trabajo para esta investigación fue que las narraciones del libro de lecturas funcionan como un vehículo que genera, reproduce y transmite dinámicas de exclusión entre las múltiples subjetividades que componen nuestro país, contrario al "cometido inicial de facultar el diálogo y la equidad en la escuela"; de aquí que, a su vez, el objetivo del mismo fuese dar cuenta de la marginación discursiva de identidades específicas en la selección de lecturas para los LTG. Para hacerlo se abordaron los siguientes puntos.

En cuanto al corpus crítico que sustentó esta investigación, se hace un recuento rápido del mismo. Dada la ya

---

[18] Conaliteg, "Historia de 1944 a 1982". México.

apuntada escasez de estudios al respecto de los LTG mexicanos, para el primer capítulo de este trabajo, que intenta esclarecer el origen particular del LTG de lecturas, se utilizaron en gran medida los trabajos ya realizados por Rebeca Barriga Villanueva y Lorenza Villa Lever, por ser investigadoras que durante al menos dos décadas se han dedicado al análisis y la crítica del conjunto de LTG mexicanos —en particular de los de lengua e historia, respectivamente—.

Para la parte histórica del trabajo, de la doctora Barriga Villanueva se utilizaron varios ensayos y artículos que ha publicado: "Cuatro décadas de enseñanza del español en México"[19] y el "postergado prólogo" del título *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en México en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*[20], en el que ella colabora y que ella misma editó. Además, se utilizó "Los libros de texto gratuitos entre paradojas"[21], trabajo que abre las páginas del imponente tomo que coordinó para El

---

19 Rebeca Barriga Villanueva, "Cuatro décadas de la enseñanza del español en México", en *Español actual*, 71 (1999).

20 Rebeca Barriga Villanueva, *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español en el enfoque comunicativo*. México: El Colegio de México, 2011.

21 Rebeca Barriga Villanueva, "Los libros de texto gratuitos entre paradojas", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 11-30.

Colegio de México y que fue fruto del coloquio que ella misma organizó. A propósito de este último tomo, varios artículos más fueron revisados con el fin de identificar aspectos que atañeran en particular al LTG de lecturas o que echaran luz sobre sus procesos de elaboración y sus problemáticas posteriores, con el fin de reunir información específica sobre él.

De Lorenza Villa Lever interesó el artículo publicado también en ese tomo: "Reformas educativas y libros de texto gratuitos", ya citado, dado que ahí la investigadora hace un recuento puntual y claro de las generaciones de LTG y las reformas educativas de las que fueron expresión principal. También, el artículo "Los libros de lectura y sus representaciones sobre la sociedad"[22] por la cercanía que tuvo con los intereses de este trabajo. Por último, especial atención se prestó a su libro *Cincuenta años de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*[23], por tratarse de un estudio histórico de los LTG.

---

22 Lorenza Villa Lever, "Los libros de lectura y sus representaciones sobre la sociedad", en *Memorias del primer simposio de educación*, coord. Luz Elena Galván. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social, 1994, 139-152.

23 Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 2009.

Se utilizó en gran parte, a su vez, el recuento que hizo Sarah Corona Berkin en el ya referido libro *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*, por ser el catálogo más preciso que se tiene de las publicaciones de la SEP, que al ordenar la información por sexenios presidenciales da cuenta de lo que ya acusaban Barriga Villanueva y Villa Lever: el hecho de que los LTG, como otros textos oficiales, se gestan, editan y distribuyen con base en propósitos ajenos al ámbito educativo, que responden más bien a circunstancias de la administración y la política económica en turno.

En cuanto al corpus teórico, para el segundo capítulo de este trabajo se analizaron y pusieron a discusión una serie de conceptos provenientes de distintos ámbitos (filosofía, teoría literaria y pedagogía, en su mayoría), que ayudaron a dar cuenta de la manera en que opera la marginación discursiva en los LTG de lecturas. Se seleccionó y analizaron tres conceptos: "ideología", "sujeto" e "identidad", lo que proporcionó una lente para observar de cerca cómo el mecanismo ideológico permite configurar identidades en los individuos a partir de sujetar sus posibilidades vitales y el azar de su futuro.

Para el tercer y último capítulo de este trabajo, en el que se analizan los materiales en cuestión, se retomaron brevemente algunas ideas del ya citado libro de Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Lerner

propone la figura del lector autónomo y la hace el centro de las investigaciones didáctico-pedagógicas, preguntado desde la primera página de su estudio: ¿puede la escuela propiciar el surgimiento de otras relaciones de poder en la sociedad? En el libro, además, hace una breve mención de un concepto que sirvió aquí para clasificar provisionalmente los LTG de lecturas: el de "novela escolar", el texto que se escribe específicamente para ser leído dentro del aula de clase, con el fin de explorar los efectos que las novelas escolares suponen en relación con los futuros lectores. Por último, en cuanto al corpus literario —los cuentos a someter a análisis—, se hizo una selección de nueve textos provenientes de las tres generaciones estudiadas en este trabajo (tres cuentos por cada una).

Capítulo 1. Historia del libro de texto gratuito de lecturas

Si bien hay distintas hipótesis con respecto al origen en México de los materiales educativos que hoy llamamos libros de texto gratuitos (LTG)[24], la primera parte de este tra-

[24] Véase Pilar Gonzalbo, "De textos y mamotretos", y Dorothy Tanck, "El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784"; ambos en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 33-52 y 53-64, respectivamente. Asimismo, en Dorothy Tanck (coord.), *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1997, también se menciona, aunque brevemente, la historia hipotética del LTG en general. En ninguno de los dos tomos se halla un artículo relacionado con la historia particular del LTG de lecturas, que es aquí el objeto central de estudio. No obstante, *Entre paradojas…* incluye un trabajo de Alma Carrasco, quien sí menciona particularmente los LTG de lecturas, sus ediciones y algunos detalles más; aunque no se centra en éstos; su interés tiene más que ver con la enseñanza de la lectura, por lo que no se considera aquí un estudio exhaustivo de la historia del LTG de lecturas.

bajo se concentra en preguntar por el papel que jugaron dos actores en la historia del libro de lecturas de los LTG —que, pese a no ser siempre reconocidos en su justa dimensión, aquí son considerados figuras centrales—. Se trata de los escritores José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. Esta consideración surge, por un lado, de la relación personal y estrecha que ambos mantuvieron con la literatura durante su vida; y, por el otro, del carácter central que ambos personajes poseen con relación a la historia de las instituciones creadas tras el conflicto armado de la Revolución Mexicana, misma que heredó al país el derecho constitucional a la educación. En distintas etapas del siglo XX en México, algunas instituciones se encargaron de atender principalmente las exigencias revolucionarias respecto al tema educativo: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).

José Vasconcelos fue el primer Secretario de Educación en México, tras la desaparición del Ministerio de Instrucción Pública[25]. Jaime Torres Bodet colaboró con él durante

---

Alma Carrasco Altamirano, "La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos del español", en E*ntre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 307-328.

25 Durante el corto periodo presidencial de Eulalio Gutiérrez, conocido como el gobierno de la Convención (dos meses entre 1914

ese periodo y anteriormente[26]. Algunas décadas después, siguiendo claramente los pasos de su mentor, un Torres Bodet ya maduro desarrollaría el Plan de Once Años, antecedente directo de la Conaliteg. Por último, una persona que los vinculó de manera estrecha fue Martín Luis Guzmán, quien trabajó muy de cerca con Torres Bodet, pues fue el primer director de la Conaliteg y quien también estuvo al frente de la Biblioteca Nacional al mismo tiempo que José Vasconcelos trabajaba con Eulalio Gutiérrez[27]. Luis Guzmán, además, había sido compañero de escuela de Vasconcelos.

---

y 1915), Vasconcelos fungió como parte del gabinete presidencial al ser nombrado secretario del Ministerio de Instrucción Pública. Tras la eliminación del Ministerio —decretada por Carranza en 1917—, Vasconcelos fue partidario acérrimo de una educación de carácter federal, por lo que no extraña su participación en la fundación de la Secretaría de Educación Pública. Así, "cuando Álvaro Obregón lo ratifica como rector de la UNM [...] José Vasconcelos desarrolla una actividad intensa, con giras por los estados para conciliar intereses a favor de su proyecto de federalización educativa. Desde esta institución lanzó su primera 'Campaña contra el Analfabetismo'". S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 16.

26 Primero como secretario particular de Vasconcelos durante el rectorado de este último en la Universidad Nacional de México y después como miembro del Departamento de Bibliotecas, cuando Vasconcelos fue Secretario de Educación.

27 Javier Garciadiego, "Vasconcelos y los libros: Editor y bibliotecario", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: Colegio de México, 2011, 65-94.

Antecedentes

José Vasconcelos

Javier Garciadiego en "Vasconcelos y los libros: Editor y bibliotecario"[28], señala que el proyecto de los LTG encuentra su antecedente directo en el programa de lectura que José Vasconcelos realizó. Esta afirmación, en opinión del mismo autor, podría parecer exagerada, primero, por el corto periodo en que Torres Bodet y Vasconcelos trabajaron juntos en la Universidad Nacional de México (UNM), y

---

[28] Ídem.

segundo, por el hecho de que Martín Luis Guzmán y Vasconcelos fueron compañeros ateneístas; o bien, podría considerarse una afirmación parcial, pues en realidad José Vasconcelos diseñó toda una política relativa a la lectura, que incluyó campañas de alfabetización y construcción de bibliotecas, y no sólo la edición de libros escolares[29].

Lo cierto es que, haciendo a un lado el que resulte exagerada o parcial dicha afirmación, cuando se revisa el proyecto de lectura de José Vasconcelos iniciado a principios del siglo XX, el observador puede tender una línea directa hasta el primer tomo del libro de lecturas de los LTG que edita la Conaliteg; aunque no es posible asegurar que el proyecto de lectura vasconceliano establezca los mismos lazos con el resto del paquete de libros de texto gratuitos.

Dos son los hilos que van desde Vasconcelos hasta el primer tomo de lecturas de los LTG: la instalación de múltiples y distintos tipos de bibliotecas por todo el territorio mexicano y la impresión masiva de libros de literatura[30].

Dichas acciones fueron planeadas sin duda para solventar la escasez de lectores, la cual es una problemática

---

29 Ibídem, pp. 65-66.

30 Como complemento de estas acciones, José Vasconcelos también llevó a cabo un intenso programa de alfabetización; este último será dejado de lado en estas páginas, puesto que no se le considera aquí un antecedente de la Conaliteg ni de los LTG.

que, pese a los esfuerzos, siguen compartiendo los libros que se imprimieron con Vasconcelos y los que hoy edita la Conaliteg[31]. De esta problemática da cuenta el estudio *Historia de la lectura en México,* de 1998, que abre sus páginas con esta declaración: "La escasez de lectores de libros ha sido, a través de la historia, uno de nuestros mayores problemas educativos, uno de nuestros mayores lastres"[32]. Engracia Loyo, por su lado, advierte el mismo problema en la época de Vasconcelos a inicios del siglo XX: "cerca del 80% de la población era analfabeta y una buena parte de ella permanecía aislada física y culturalmente pues desconocía el idioma nacional o vivía en comunidades inaccesibles"[33]. El recuento realizado por Sarah Corona Berkin en *Niños y libros: Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública* coincide con las declaraciones de Loyo, cuando narra las medidas tomadas por José Vasconcelos para solventar dicho problema y menciona que

---

31 Ver Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Encuesta Nacional de Lectura*, México: Conaculta, 2006. Ahí se da cuenta de los hábitos de lectura en México a principios del siglo XXI; es decir, cien años después de las acciones realizadas por José Vasconcelos y poco más de cincuenta años posterior a la creación de la Conaliteg.

32 D. Tanck (coord.), *Historia…*, s.p. ["Presentación", hoja 8].

33 Engracia Loyo, "La lectura en México, 1920-1940", en *Historia de la lectura en México,* coord. Dorothy Tanck. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010, p. 244.

> en lo que a la producción de libros en México y la conformación de un público lector se refiere, prácticamente todo estaba por hacerse. Ya como rector de la UNM, Vasconcelos comenzó a enfrentar este reto con la creación de bibliotecas, las traducciones directas de textos esenciales o la selección de los mejores de éstos para la edición masiva de clásicos[34].

Una de las acciones de José Vasconcelos en la que se invirtió más energía para contrarrestar la escasez de lectores, fue la creación de bibliotecas a lo largo del país. Cuando Francisco I. Madero planeó las primeras acciones para atacar al régimen porfirista, José Vasconcelos viajó a Nueva York y Washington con fines estrictamente políticos; las fuentes indican que durante este viaje, Vasconcelos invirtió tiempo en las bibliotecas que encontró en el país vecino. Quedó impresionado con ellas, dado que los archivos con los que él había trabajado contrastaban[35]: "fue entonces cuando pudo comparar las condiciones bibliográficas de ambos países, calibrando la atención que el gobierno y la sociedad norteamericana ponían en sus bibliotecas públi-

---

34 S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 15.

35 De acuerdo con Javier Garciadiego, se trata de la biblioteca de la Escuela de Altos Estudios (más tarde Facultad de Filosofía y Letras, al fundarse la Universidad Nacional de México); la biblioteca de la Escuela de Jurisprudencia, donde estudió junto a Alfonso Reyes; y la Biblioteca Nacional, que se encontraba en la ex iglesia de San Agustín. J. Garciadiego, ob. cit., p. 67.

cas: acervos ricos y actualizados, plurales en términos étnicos, ideológicos y religiosos, bien instalados"[36]. Las bibliotecas visitadas por Vasconcelos fueron la Biblioteca Pública (Nueva York) y la Biblioteca del Congreso (Washington). A principios de 1915 el gobierno de la convención de Eulalio Gutiérrez fue derrotado por la rebelión villista, y Vasconcelos, que figuraba como miembro del gabinete presidencial, se exilió en Texas y California. Visitó las bibliotecas de ambos lugares y le pareció que, pese a ser más pequeñas que las anteriores, sus acervos eran favorables[37].

Vasconcelos regresó a México durante la administración provisional de Adolfo de la Huerta para ocupar la rectoría de la Universidad Nacional de México (UNM)[38]. Desde este puesto, pugnó por la federalización de la educación en México, y sus anhelos fueron cumplidos prontamente, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De acuerdo con la página web oficial de la misma dependencia, Vasconcelos asumió la dirigencia de "la flamante Secretaría", en octubre de 1920; fue, pues, el primero en ocuparla. Unos meses antes, durante su rectorado y con la expe-

---

36 Ídem.

37 Ibídem, p. 68.

38 En realidad el puesto era Jefe del Departamento Universitario y de Bellas Artes, que contemplaba las primarias de la ciudad de México y la Preparatoria Nacional, además de la UNM. Ídem.

riencia previa en las bibliotecas estadounidenses, había creado la Dirección de Bibliotecas Populares y Ambulantes, que decidió poner a cargo de Julio Torri.

Torri no duró mucho en el puesto. Para 1921 la Dirección de Bibliotecas Populares y Ambulantes quedó incorporada a la SEP (ahora Departamento de Bibliotecas) y Vasconcelos sustituyó a Torri por el poeta tabasqueño Carlos Pellicer. Cabe señalar que, de acuerdo con Garciadiego y Enrique Krauze, desde marzo de 1922 hasta el término de la presidencia de Obregón, a finales de 1924, quienes se encargaron en realidad del nuevo Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública fueron Vicente Lombardo Toledano y Jaime Torres Bodet[39]. En ese momento, éste último contaba con apenas veinte años de edad[40].

Desde ese nuevo departamento se impulsó la creación de bibliotecas funcionales a lo largo del país:

> Éstas eran de todo tipo, desde las grandes bibliotecas de diez mil volúmenes o más instaladas en edificios especiales, como la Cervantes, o la Iberoamericana, hasta las improvisadas en cárceles, hospitales, fábricas y escuelas, o las pequeñas

---

39 Véase J. Garciadiego, ob. cit., p. 71, y Enrique Krauze, *Caudillos culturales en la revolución mexicana*. México: Tusquets, 2014, p. 124.

40 Jaime Torres Bodet tendrá un papel importante en la historia venidera de los LTG, y del LTG de lecturas en especial, dado su

> bibliotecas ambulantes de sólo cincuenta volúmenes. En solo un año, 1921, se instalaron 295[41].

Para junio de 1925, el número 295 había crecido a 1256, de acuerdo con un informe que cita Sarah Corona Berkin[42]. Además,

> se imitaron las bibliotecas estadounidenses que el entonces titular de la SEP consideraba admirables para la consulta popular. Se dispusieron colecciones de 50, 100, 500, o hasta de 1 000, 5 000 y 10 000 volúmenes, pues las más pequeñas podían ser acarreadas [...] en cajas de madera, hasta las regiones más aisladas[43].

Durante este periodo, la SEP mandó libros "a lomo de mula" a rincones tan aislados del país que no llegaba ni siquiera el ferrocarril[44]. Así, la ambición de Vasconcelos de crear un sistema bibliotecario nacional se vio reflejada en la creación del Departamento de Bibliotecas:

---

trabajo posterior como Secretario de Educación Pública y su colaboración en la creación de la Conaliteg, como se explica en el apartado siguiente.

41 E. Loyo, "La lectura...", p. 265.

42 S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 22.

43 Ibídem, p. 17.

44 E. Loyo, "La lectura...", pp. 264-265.

> no buscaba construir una gran biblioteca nacional sino un *sistema bibliotecario nacional*, con presencia en todas las regiones del país y con bibliotecas útiles para todos, con materiales bibliográficos infantiles, escolares, técnicos, profesionales, académicos y literarios. El reto era mayúsculo, pues al iniciar su labor "no había ni en la capital, una sola biblioteca moderna bien servida"[45].

Señala Garciadiego que uno de los problemas con los que se encontró Vasconcelos a su llegada a la SEP era que

> se carecía de una producción bibliográfica suficiente y adecuada para nutrir las futuras bibliotecas, por lo que en principio los libros tendrían que adquirirse en el extranjero, a pesar de que las condiciones económicas del país eran muy adversas por los diez años de violencia apenas concluidos[46].

Como secretario de educación y con gran parte del presupuesto otorgado a los proyectos de la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos advirtió que los primeros libros editados de forma masiva por el Departamento de Bibliotecas —cerca de un millón de ejemplares de un texto titulado *Libro nacional de lectura y escritura*—

---

45 J. Garciadiego, ob. cit., p. 70.

46 Ídem.

> ofrecían meras lecturas escolares por no ser reto suficiente para la inteligencia infantil y por distraer la atención de los educandos con lecturas mediocres [...] en México lo que hacía falta era proporcionar lecturas clásicas[47].

Así surgió, entre otros, el proyecto de *Lectvras clásicas para niños*[48]. En el primer tomo de *Lectvras...* colaboraron José Gorostiza, Gabriela Mistral y Salvador Novo, entre otros. La selección de textos para editar en ese primer volumen fue, en verdad, diversa: extractos del Antiguo Testamento de los hebreos, *Las mil y una noches*, *La Ilíada* y *La Odisea*, el *Panchatantra* y el *Ramayana*, además de textos de Buda, Rabindranath Tagore, los Vedas y otras leyendas orientales, figuraron en la selección.

Quizá la labor de José Vasconcelos en la edición de textos fue una respuesta al legado porfirista de positivismo científico. En este sentido, es significativa la presencia en la Ciudad de México de grupos como el de los ateneístas —en el que Vasconcelos figuró, al graduarse, con otros de los miembros del mismo, de la Escuela Nacional de Juris-

---

47 José Vasconcelos, en *Boletín de la Universidad Nacional de México*, IV, III, 7 (diciembre 1921), pp. 41-42; citado en S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 18.

48 Vasconcelos también editó libros para adultos, no mencionados en este trabajo.

prudencia, en 1905[49]—. La Sociedad de Conferencias y Conciertos, la Sociedad Hispánica, los Siete sabios de México fueron también grupos de intelectuales que intentaron continuar con la labor cultural que los ateneístas quisieron llevar a cabo, a todas luces contraria a la herencia porfirista de ciencia positiva, en la que las humanidades habían desaparecido del panorama casi por completo.

Vasconcelos impulsó un proyecto del mismo corte que el de los ateneístas, pero no se restringió a la capital del país. Como Secretario de la SEP, trató de que los alcances de su proyecto cultural fueran nacionales e incluyentes, atendiendo a la mayor parte de los estratos sociales desfavorecidos. Sin duda, a ello debió obedecer la selección en verdad heterogénea de textos que aparecen en el primer tomo del *Lectvras clásicas para niños*, así como el tiraje del mismo (de acuerdo con Corona Berkin, éste fue de 50 000 ejemplares[50]). Sin embargo, el proyecto fue abandonado cuando Vasconcelos comenzó su campaña política. Del segundo tomo sólo se imprimieron 5 000 ejemplares en el sexenio siguiente al de Obregón, lo que denota el recorte presupuestario que impuso el régimen de Plutarco Elías

---

49 Véase al respecto Betzabé Arreola Martínez, "José Vasconcelos: el caudillo cultural de la Nación", en *Casa del tiempo*, III, IV, 25 (noviembre 2009).

50 S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 23.

Calles a la SEP (de acuerdo con Corona Berkin); así como el cambio en la política editorial de la SEP, una vez que Álvaro Obregón terminó su periodo presidencial.

Vasconcelos renunció al puesto de Secretario de Educación Pública de forma definitiva en julio de 1924, meses antes de que el primer tomo de *Lectvras clásicas para niños* saliera de la imprenta (en octubre del mismo año)[51].

Con la llegada de Plutarco Elías Calles a la presidencia y Vasconcelos fuera de la Secretaría, las selecciones de lectura editadas por la misma institución cambiaron radicalmente: "El entonces titular de la SEP, José Manuel Puig Casauranc, crítico del proyecto editorial vasconcelista, propuso otras 'formas editoriales': folletos, manuales, cartillas, documentos"[52], dejando de lado el aspecto literario de las publicaciones, que ahora estaban enfocadas en su dimensión práctica. Como señaló el subsecretario de educación en turno, Moisés Sáenz, la visión sobre la escritura y la lectura era que éstas debían figurar en los contenidos escolares, "pero siempre en subordinación a los grandes objetivos que se persiguen porque el ideal no es enseñar a leer, a escribir y a contar; es sencillamente enseñar a vivir"[53]. Es

---

51 Ibídem, p. 19.
52 Ibídem, p. 23.
53 Citado en S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 22.

significativo que de este personaje Corona Berkin diga que, al igual que Vasconcelos "se le reconoce como el ideólogo de la educación que [...] dejó honda huella en la conformación de nuestro sistema educativo"[54], dado que la primera edición de los LTG, la bautizada como "libros de la Patria", intentó precisamente "enseñar a vivir" a los mexicanos de la época, como se verá más adelante.

A pesar de lo anterior, el segundo tomo de *Lectvras clásicas para niños* vio la luz en junio de 1925. Aunque la edición fue planeada cuando Álvaro Obregón aún era presidente, se imprimió y puso en circulación hasta el siguiente periodo presidencial. Entre los colaboradores del segundo tomo figuraron Francisco Monterde, Bernardo Ortíz de Montellano, Jaime Torres Bodet y Xavier Villaurrutia; fue ilustrado por Gabriel Fernández Ledesma y Roberto Montenegro. Corona Berkin dice de esta publicación que "el régimen de Plutarco Elías Calles tuvo el acierto de hacer finalmente la edición de este libro que heredó y que de manera manifiesta contradecía los nuevos objetivos editoriales"[55].

En el segundo tomo se incluyeron *El Cid, Don Quijote de la Mancha, La bella durmiente* —una versión del texto de Perrault hecha en verso por Gabriela Mistral—, el *Patito feo*

---

54 Ibídem, p. 23.
55 Ídem.

de Andersen, el *Príncipe feliz* de Óscar Wilde, *Pulgarcito* de los hermanos Grimm; textos de Shakespeare y Tolstoi, y leyendas juglarescas de Alemania, Francia e Italia. Además, en este tomo también figuraron "leyendas americanas" —denominación de Corona Berkin para contrastarlas con las de los países europeos incluidas[56]—; un texto de Vicente Riva Palacio sobre la Colonia; versiones de la conquista de América hechas por Luis González de Obregón, Alfonso Reyes y José Martí; *Viajes de Colón* de Carlos Pereira; un texto sobre Simón Bolívar, escrito por Carlos Pellicer, además de textos la autoría de Miguel Hidalgo y José María Morelos y Pavón. Acerca de las selecciones heterogéneas de estos tomos, dijo Vasconcelos:

> Podrá parecer extraño al criterio superficial que se mezclen tesis tan disímiles como *Aladino* y el *Prometeo* y la historia de Sarmiento o de Bolívar; pero a esto hay que responder que es así la vida de compleja en la apariencia, aunque uniforme en su sentido profundo y alto. En todo caso, se ha observado el único criterio posible en una selección de esta índole, el criterio cronológico combinado con el de calidad[57].

---

56 Ídem.

57 Secretaría de Educación Pública, *Lecturas clásicas para niños*, t. I. México: Secretaría de Educación Pública, 1924, pp. XII-XIII. Citado en S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 23.

De acuerdo con la misma Corona Berkin, las "estrategias educativas [de José Vasconcelos] conquistaron un espacio en las políticas de los gobiernos que le siguieron"[58]. Esta afirmación no resulta exagerada, dado que su proyecto educativo parece ser una versión anterior de la distribución contemporánea de los LTG que hoy se producen en México: "en la actualidad éstos llegan a todos los rincones del país y posiblemente sean los únicos libros con los que cuenten muchas de las familias mexicanas"[59].

Ernesto Meneses Morales asegura que en este periodo se dio la primera "inundación de libros" en nuestra historia:

> Vasconcelos también promovió con entusiasmo la publicación de libros en grandes tirajes para apoyar campañas nacionales de alfabetización. No era suficiente enseñar a leer, sino que era necesario darle sentido al aprendizaje de la lectura proporcionado materiales de calidad [...] se dispusieron colecciones de 50, 100, 500, o hasta 1 000, 5 000 y 10 000 volúmenes, pues las más pequeñas podían ser acarreadas a lomo de mula, en cajas de madera, hasta las regiones más aisladas[60].

---

58 Ibídem, p. 16.

59 Elsie Rockwell; citado en Adriana Piedad García Herrera, "Libros de texto gratuito y escuela pública", en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, 16-17 (2000). Guadalajara.

60 *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos, 1986, p. 280. Citado en S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., pp. 16 y 17.

Inundación sobre todo tomando en cuenta la declaración de Vasconcelos de la época al respecto del analfabetismo nacional: "de quince millones de habitantes en el país, doce millones eran analfabetas"[61].

Lo que sucede con la industria editorial mexicana y la publicación de literatura a la salida de José Vasconcelos de la SEP, para continuar sus intereses políticos, sigue muy de cerca la historia de la economía mundial y la historia interna del país:

> A principios de la Revolución Mexicana los lectores formaban una verdadera pirámide cuya base estaba integrada por una población analfabeta mayoritaria [...] Para 1940 la figura se había modificado ligeramente. [...] Por otro lado, los acontecimientos internos como el movimiento revolucionario y las constantes transformaciones mundiales, hicieron surgir nuevos intereses y nuevas necesidades. La búsqueda de valores propios hizo aflorar una importante literatura nacional y las inquietudes por una sociedad más justa e igualitaria se reflejaron claramente en la producción literaria y en los gustos del público[62].

Se puede apreciar mejor el contraste entre el proyecto editorial de Vasconcelos y la literatura en México en la dé-

---

61 Citado en S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 15.

62 E. Loyo, "La lectura...", p. 289.

cada de los años veinte, y lo que sucede apenas diez años después, si se compara lo que apunta Engracia Loyo acerca de ambos periodos. Sobre la década de los años veinte, dice:

> inauguró una época de relativa paz y estabilidad que permitió la reconstrucción económica y social del país. Dentro de esta tarea se dio prioridad a la educación popular y a combatir el analfabetismo como uno de los principales obstáculos para el progreso y la unidad nacional. Como parte de esta obra, a partir de 1920 se realizó, desde el seno de la Universidad primero y de la Secretaría de Educación Pública después, una importante labor editorial que redujo en alguna medida el abismo entre los lectores privilegiados y los que no tenían acceso a ningún tipo de lectura[63].

Está, por supuesto, hablando de la labor editorial de José Vasconcelos y de sus programas de lectura y campañas de alfabetización. Pero, si el lector revisa el apartado dedicado a la década siguiente, encontrará que la autora apunta un cambio radical en la política editorial de ese periodo:

> Durante la década de los treintas una serie de acontecimientos internacionales afectaron profundamente la vida nacional. Ningún grupo político o social permaneció inmutable ante la crisis económica de 1929, los brotes de descontento en Cuba y Centroamérica, el floreciente desarrollo de la

---

63 Ibídem, pp. 250-251.

> Rusia Soviética, la guerra de España o la segunda Guerra Mundial.
>
> Todos estos sucesos se reflejaron en la producción literaria y en la labor editorial tanto oficial como particular, a la vez que alteraron sustancialmente los gustos y los hábitos de la lectura de una parte de la población[64].

El cambio en la producción y gustos literarios del que habla Loyo es un preludio imprescindible para el siguiente apartado, el dedicado a la labor de Jaime Torres Bodet en la fundación de la Conaliteg, pues permitirá al lector entender esa primera edición de los LTG, que es en extremo nacionalista, al punto de que los investigadores que se han dedicado a la tarea de dar cuenta de estos libros los bautizaron con el elocuente título de libros de la Patria. Sin lo que sigue, obviando los más de treinta años que pasan entre la salida de la SEP de Vasconcelos con la consecuencia del abandono de sus proyectos editoriales y bibliotecarios universalistas, hasta la fundación de la Conaliteg a finales de la década de los cincuenta, no sería explicable la primera edición nacionalista de dichos libros.

Este cambio en cuanto a la labor editorial se dio en distintos niveles y por diversas razones. Inició con el mandato de Plutarco Elías Calles quien, en una entrevista el año an-

---

64 Ibídem, p. 269.

terior al inicio de su presidencia, declaró que siempre había acariciado la idea de

> establecer un gran plantel que equilibrara la educación. Que no proporcionara una educación puramente intelectualista, sino que hiciera una compensación entre el trabajo mental y el trabajo físico. Que diera tipos de hombres y mujeres de acción para la vida práctica[65].

Ello se vio reflejado en la forma y el contenido de las publicaciones que realizó la SEP durante su presidencia, en la segunda mitad de la década de 1920. Esta política editorial se afianzó durante el gobierno de Emilio Portes Gil y acabó de afirmarse con el de Lázaro Cárdenas.

En primer lugar, la implementación del libro de texto en la escuela fue objeto de polémica durante los primeros años: "Muchos educadores estuvieron en contra de su empleo en las escuelas y otros hicieron verdaderas campañas para que el texto fuera sólo una guía para el discípulo y un apoyo para el maestro"[66]. Además, como ya señalaba José Vasconcelos, el negocio de los libros de texto, incluidos los de lecturas, era importante para las pocas editoriales que existían, todas de carácter privado que

---

65 Citado en S. Corona y A. de Santiago, ob.cit., p. 21.

66 E. Loyo, "La lectura…", p. 268.

> compraban los originales a los autores a precios irrisorios y luego recogían las ganancias elevadas al cubo en varias ediciones y reimpresiones [...] No obstante conocer el problema, y a pesar de las peticiones de numerosos maestros, la Secretaría de Educación no asumió la responsabilidad de editar los textos[67].

Ante esta problemática editorial, Vasconcelos había decretado que no se utilizaría más libro de lectura que el de primer año con el que los niños aprenderían a leer y escribir, y editó un *Libro nacional de lectura*, pensando que después a los niños debería proporcionárseles el acceso a la literatura en términos generales[68] (lo que recuerda aquello que decía Javier Garciadiego sobre un "sistema bibliotecario nacional" como ambición última del proyecto educativo de José Vasconcelos[69]).

---

67 Ídem.

68 Ídem. Recuerde el lector que es este mismo libro el que impulsó Vasconcelos en el proyecto de *Lectvras clásicas para niños*. Se hace una referencia breve a este libro páginas más adelante en este capítulo. De él nos dice Loyo: "para Vasconcelos, después del libro para aprender a leer, el alumno debería tener acceso a las obras literarias. Según informes de la SEP, ésa sólo editó *El libro nacional de lectura*, con un tiraje de 100 mil ejemplares, del que poco se sabe". Engracia Loyo, "El sembrador y el plan sexenal", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: Colegio de México, 2011, p. 100.

69 J. Garciadiego, ob. cit., p. 70.

En cambio, el régimen de Plutarco Elías Calles consideró que el texto oficial era

> la imposición de un criterio determinado y [...] señaló que sólo se publicarían textos cuando éstos afrontaran un problema determinado, nunca cuando otros libros, producto de la iniciativa privada, pudieran llenar esta necesidad. Así, además del método para alfabetizar, sólo se editaron *El libro del campesino*, *Corazón* de Edmundo D'Amicis [...] y algunos textos para secundaria y para enseñanza superior [...] en esta corta producción prevalecieron las publicaciones de pocas páginas, como folletería y revistas; 42.9% tuvieron entre 1 y 50 [páginas] y sólo 14% más de 200 [...] Durante la década [de 1930] las obras literarias continuaron incrementándose, pero fueron las de carácter histórico y de economía política las que aumentaron más significativamente"[70].

Esa misma línea se conserva en las dos décadas posteriores a la presidencia de Calles. Política sencilla: prevalecieron pues, las publicaciones más bien periodísticas que literarias. Las revistas *Taller* —en la que colaboró Octavio Paz— y *Futuro* —dirigida por Vicente Lombardo Toledano—, se encuentran entre las publicaciones más celebradas de este tiempo. En cuanto a las literarias, se fomentaron las de corte histórico —con el auge del famoso género litera-

[70] E. Loyo, "La lectura...", pp. 268-270.

rio de la novela de la Revolución—, o de ideología "revolucionaria" explícita:

> Predominó la literatura al servicio del proletariado, de sus luchas, de sus necesidades y aspiraciones, y fundamentalmente aquello que lo pudiera encauzar y que estuviera a su alcance. El gobierno contribuyó a esta producción de obras "revolucionarias" difundiendo masivamente lectura para el trabajador a quien estaba destinada la educación "socialista" instaurada en 1934. La labor editorial oficial en estos años tuvo como fin principal dar a conocer la ideología de la nueva escuela y servir al pueblo[71].

Otra de las razones del cambio en la política editorial tuvo que ver con la reducción del presupuesto destinado a la SEP tras la llegada de Plutarco Elías Calles a la presidencia en 1924, señalada por dos fuentes utilizadas en este trabajo como una de las razones por las que comenzaron a editarse tirajes muy cortos de obras literarias, con el aumento de las publicaciones de tipo revista, folletín, suplemento, periódico[72].

---

71 Ibídem, pp. 269-270.

72 Véase S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., y E. Loyo, "La lectura…". Esta última ofrece un anexo con datos importantes como los números de los tirajes y el tipo de publicaciones durante las décadas de los años veinte y los años treinta en México. Loyo también señala que en años posteriores, a mediados de la década de los treinta

Corona Berkin explica que el presupuesto para educación se redujo a la mitad y atribuye dicha reducción a la caída de la cotización mundial de la plata y a la disminución de los pagos de las compañías petroleras extranjeras[73]. Así, ambas fuentes están de acuerdo en cuanto al cambio de la política editorial:

> Es claro que el libro no tenía un papel destacado en este proyecto educativo [...] Había una diferencia de fondo en cuanto a la visión de la importancia de la labor editorial, enfrentada de manera directa a la de José Vasconcelos[74].

Y "la labor editorial oficial en estos años, tuvo como fin principal dar a conocer la ideología de la nueva escuela [rural] y servir al pueblo"[75].

"comenzó a desarrollarse en México una verdadera industria editorial"; esto fue propiciado, en opinión de la autora, por la Guerra Civil Española y por la creación de la Compañía Productora e Importadora de Papel que, al recibir un subsidio gubernamental y exención de impuestos y tarifas aduanales, abarató el costo del papel. No obstante, este auge editorial junto con la fundación del Fondo de Cultura Económica de 1934 estaba dirigido a estudiantes universitarios y profesionistas, nunca al público infantil. Las publicaciones que surgieron lo hicieron "inundando el mercado con temas de economía política principalmente". Ibídem, p. 273.

73 S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 21.

74 Ídem.

75 E. Loyo, "La lectura...", p. 270.

El acento, durante el mandato de Calles, estaba puesto en la educación rural[76], así "se produjeron pocos nuevos contenidos educativos, y se preocuparon más por la aplicación de nuevas formas de educar"[77]. Para hacerlo,

> hicieron patente una nueva utilización del libro: "Dejáronse de lado las ediciones costosas y de restringida lectura que habían venido haciéndose y se prendió la profusa publicación de folletos y manuales útiles, antes que a los eruditos o a los aficionados, al pueblo de México"[78].

Del mismo asunto comenta Engracia Loyo:

> La querella entre quienes promovían una literatura revolucionaria, nacionalista, vinculada al entorno social y comprometida con las luchas populares, y quienes valoraban la obra literaria por su forma y su objetivo estético y no por su contenido, afectó también la política editorial de la SEP. Paradójicamente, en discrepancia con el espíritu nacional del que alardeaba el régimen, el texto escogido y publicado en un amplio tiraje por la Secretaría misma fue *Corazón, diario de un niño*, "por sus lecciones de abnegación, generosidad y patriotismo"[79].

---

76 El proyecto de la educación rural fue de gran importancia en esos años pero no se aborda en estas páginas. El lector interesado puede remitirse a las fuentes ya citadas, que abundan al respecto.

77 S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 21.

78 Ibídem, p. 22.

79 E. Loyo, "El sembrador…", p. 101.

Ésta fue la base para la fundación posterior de la Conaliteg: las publicaciones periódicas y de corta extensión, que partían de un criterio nacionalista y que no eran fin en sí mismo sino medio para consolidar la unidad nacional tan ansiada después de la revolución; criterio mantenido, aunque con cambios, a lo largo de sus más de treinta años de existencia, hasta llegar a los primeros LTG de lecturas a finales de la década del cincuenta.

Un buen ejemplo sobre esta política editorial lo ofrece el caso de *Corazón diario de un niño* de Edmundo D'Amicis, uno de los pocos libros que editó la SEP para la lectura infantil durante el mandato de Plutarco Elías Calles, mencionado con anterioridad: "Al igual que en la Italia de Amicis [*sic*], *Corazón* sirvió en México a la propagación de un ideal de nacionalismo, de identidad, de unidad nacional", de acuerdo con la opinión de Corona Berkin. "De la importancia que se le atribuyó a esta obra, hablan por sí solos los 50 000 ejemplares editados[80]. La razón para publicarlo en tirajes tan extensos fue el hecho de que servía a los ideales educativos del nuevo régimen. En el prólogo a la edición de la SEP, el Secretario de Educación de Elías Calles, Puig Casauranc, declaró que

[80] S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 24.

> no es amor, es culto lo que predica Amicis por la Patria; no es amor, es veneración lo que siente por la Escuela, y no se forman Patria y Escuela en el cerebro del niño como simples ideas abstractas, como ideas que se sabe encarnan algo bello[81].

La política se afianza entonces con el gobierno de Emilio Portes Gil: "en 1929, las ediciones de la Secretaría de Educación Pública tuvieron un carácter más popular y un mayor alcance que las realizadas en años anteriores"[82]. Los mandatos de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y de Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) no cambiaron en mucho esta pauta y para el gobierno de Lázaro Cárdenas se redobló el esfuerzo a favor de la lectura popular:

> El presidente Cárdenas mostró desde su campaña una honda preocupación por este problema que situaba al obrero y al campesino en estado de inferioridad respecto a sus conciudadanos, los convertía en mano de obra barata y fácilmente explotable y los mantenía sujetos a numerosos accidentes de trabajo [...] El mismo Cárdenas mostró un gran interés por la edición de textos; atribuía en cierta medida la poca difusión y aceptación de la nueva ideología educativa a la carencia de libros adecuados. Consideraba al texto como el mejor aliado del maestro y el complemento o sustituto idó-

---

81 Ídem.

82 E. Loyo, "La lectura...", p. 278.

> neo de su tarea. El gobierno, pues, asumió la responsabilidad de editar millones de textos de lectura para suministrarlos gratuitamente o a muy bajo precio (siete centavos) a todos los centros docentes del país y colocar así a todos los estudiantes de la República en condiciones de iguales[83].

Quizá una buena manera de ejemplificar este tiempo sea mencionar que en julio de 1936 se efectuó la Feria del Libro Revolucionario: "en la que diversas editoriales presentaron libros de ideología socialista; la Secretaria de Educación, por su parte, dio al público la Biblioteca del estudiante y la Biblioteca del Obrero y el Campesino"[84]; algunos títulos fueron *Cómo se organiza y funciona un sindicato; La edad de la máquina; La Huelga del Río Blanco* de Liszt Arzubide; *La rebelión sindicalista* de Bertrand Rusell; *Lo que Marx quiso decir o "proletariado"; Marx* de José Mancisidor, y *Zapata (folleto que leerán con amor los campesinos)*. La imagen se complementa mejor si se menciona, a la par, que existieron en este mismo tiempo bibliotecas circulantes

> instaladas en camionetas rojas con la inscripción "Campesinos-obreros ésta es su biblioteca, acérquense a ella", y equipadas con radio, fonógrafo y proyector de cine, llevaban todas estas obras hasta lugares alejados de centros urbanos

---

83 Ibídem, pp. 280-282.

84 Ibídem, p. 284.

> de importancia. Irrumpían en los tranquilos poblados en medio de un gran alboroto musical, distribuían folletos, exhibían películas educativas, daban consejos a los habitantes sobre problemas muy variados [...] el objetivo de difundir estos temas era "crear consciencia de clase entre los trabajadores"[85].

Ésta fue la suerte que corrieron las publicaciones literarias durante estos años. La SEP no publicó sino folletos y manuales para adultos, en detrimento de la literatura infantil, con lo que el proyecto iniciado por José Vasconcelos quedó definitivamente abandonado.

Dice Valentina Torres Septién en el inicio del capítulo que dedica a las décadas que van de 1940 a 1960 que: "Hablar de la lectura de un pueblo significa hablar de las condiciones en que vive; de su economía, su política, su cultura"[86]. La cita es un reflejo prístino de lo que sucedió, dado que las publicaciones oficiales editadas durante ese periodo sí dan cuenta del proceso que siguió la Revolución Mexicana a través de su institucionalización en organismos gubernamentales. La misma autora declara que, a partir de esta década y gracias a factores diversos, la tónica de la li-

---

85 Ibídem, pp. 284-285.

86 Valentina Torres Septién, "La lectura, 1940-1960", en *Historia de la lectura en México*, coord. Dorothy Tanck. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010, 295-337.

teratura en México cambió. Estos factores fueron el hecho de que la agitación social parecía haber concluido, la instauración de lo que se conoce como "revolución institucionalizada", el desarrollo económico —producto de la coyuntura industrial por la guerra— y la llegada de los intelectuales pertenecientes al exilio español[87].

La declaración de Torres Septién se hace refiriéndose al contexto general de las publicaciones de editoriales independientes dirigidas a los adultos. Por otro lado, los problemas que enfrentaba la SEP en cuanto a la consolidación de un público lector ya alfabetizado eran parecidos a los que enfrentó José Vasconcelos durante su periodo como Secretario de Educación Pública:

> En 1940 el censo indicaba que de los 16 millones de personas en edad escolar sólo uno tenía acceso a alguna forma de instrucción, y que 50% de los mexicanos que aprendían a leer y a escribir no tenían oportunidad de terminar su educación primaria [...] La brecha entre quienes tenían oportunidad de leer y los que no podían aspirar a ella era muy amplia[88].

Para 1940 se buscaba contrarrestar los altos índices de analfabetismo de la misma manera en que lo propuso José

---

87 Ibídem, p. 295.
88 Ibídem, p. 297.

Vasconcelos: con campañas de alfabetización[89]. Estas publicaciones sí contaron, entonces, para hablar de la consolidación de una tónica general de lectura:

> La paz interna y externa que experimentó el país se volvió propicia para el cuestionamiento, para la reflexión y el autoconocimiento y para el desarrollo de un "nacionalismo cultural" que se hará patente en las publicaciones[90].

El nacionalismo cultural es importante pues, de nueva cuenta, ayuda a explicar esa primera generación del LTG de lecturas, surgida con los libros de la Patria.

Junto con el nacionalismo cultural se fundaron instituciones dedicadas a los estudios literarios, históricos, filosóficos y económicos que "hicieron posible que los intelectuales produjeran trabajos de una variedad antes desconocida en México"[91]. Entre ellas se cuenta El Colegio de México, El Colegio Nacional, El Instituto Panamericano de Geografía y Estadística, El Congreso Mexicano de Historiadores y la Escuela de Bibliotecarios y Archivistas:

---

89 La campaña la realizó Jaime Torres Bodet; durante este periodo, él figuró por primera ocasión como Secretario de Educación Pública. Lo haría nuevamente en el periodo presidencial de Adolfo López Mateos, cuando se creó la Conaliteg.

90 Ibídem, pp. 295-296.

91 Ibídem, p. 296.

> La llegada de los refugiados españoles significó también que se multiplicara la actividad editorial [...] Los autores mexicanos, que en el primer tercio del siglo veían limitadas sus posibilidades de ser publicados en su país a solo un puñado de editoriales más tres o cuatro dependencias oficiales, se encontraron de pronto con una gama de oportunidades mucho más amplia; a finales de los años cincuenta ya trabajan en el país prácticamente cien editoriales[92].

Esta tónica, sin embargo, se vio pobremente aprovechada por las publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública. Al respecto nos cuenta la misma autora que

> los chicos leían... muy poco. Si entre los adultos la lectura era privilegio de pocos, los niños leían menos todavía. Los que tenían suerte de contar con libros en sus casas o en bibliotecas se aficionaban a la lectura de los clásicos infantiles que nunca se dejaron de editar. Obras de Dumas, Mark Twain, Scott, Verne, Tolstoi y Salgari, entre otros, alternaban con los cuentos de Andersen o de Grimm y con colecciones misceláneas como El tesoro de la juventud y El libro de oro de los niños [...] El alto índice de analfabetismo y de analfabetos funcionales; la falta de teatros, bibliotecas y librerías; la poca calidad de las películas en exhibición, hicieron posible el auge de las historietas, cómics o "monitos" a un precio

92 Ibídem, p. 299.

> muy reducido y con tirajes altísimos que permiten un amplio margen de ganancia[93].

Nada dice Valentina Torres Septién sobre publicaciones infantiles que editó la SEP, salvo que, como contrapartida al auge del cómic en México[94], la Secretaría de Educación

> lanzó al público otro tipo de historieta con fines educativos como *Biografías Selectas*, *Vidas de Santos* o *Mujeres Célebres* que narran las vidas de personajes ilustres utilizando el mismo formato e impresión, saliendo a la venta con el mismo cariz de héroes de historieta[95].

Además, páginas más adelante añade que "la labor de varias editoriales fue la edición de libros de texto para escuelas primarias y secundarias, que significaba un buen

---

93 Ibídem, p. 310.

94 La opinión de Torres Septién al respecto de la "poca lectura" de los chicos durante este periodo puede ser debatida: "En México, las historietas han sido escuela, silabario y cartilla de lectura; fuente de educación sentimental, ventana al mundo, materia prima de sueños; han saciado la sed de narrativa de millones de personas; han creado mitos y consagrado ídolos; han fijado y dado esplendor al habla popular. Sin duda, en sus viñetas y globos se hallan invaluables pistas para comprender la sensibilidad del México del Siglo XX". Hemeroteca Nacional, "Presentación", en *Catálogo de Historietas de la Hemeroteca Nacional*.

95 V. Torres, ob. cit., p. 311.

negocio"[96]. Y a continuación explica cuáles editoriales realizaron esta labor y de qué tono eran sus publicaciones. Al respecto de la Editorial Patria, por ejemplo, propiedad de los exiliados españoles, señala que publicó

> algunos de gran éxito como [...] *Rosas de la infancia* de María Enriqueta [...] Esta obra, aceptada en la mayoría de las escuelas, tenía un tono burgués, conservador, religioso y moralizante en sus lecturas, contenido que no varió con el paso de los años[97].

Para 1957, apenas dos años antes de que se fundara la Conaliteg, de este título todavía se realizó un tiraje de 30 mil ejemplares.

Falta mencionar aquí que la SEP sí realizó ediciones durante estos años, sólo que éstas no estaban destinadas a los niños:

> La Secretaría de Educación Pública también desarrolló una labor muy intensa en este renglón. Entre las series más importantes se cuenta una de pensadores americanos como González Prada, Emerson, Montalvo, Rodó, Varona, Bolívar, Bello Lastarria, Hostos[98].

---

96 Ibídem, pp. 312-313.
97 Ídem.
98 Ibídem, p. 314.

Además de éstos, la SEP publicó una serie de *Cartillas* para alfabetizar a los indígenas.

El fracaso de la primera campaña de alfabetización de Jaime Torres Bodet —señalado por Torres Septién[99]—, aunado a la falta de textos expresamente escolares para ser entregados de forma gratuita a una infancia nacional, masiva, analfabeta y pobre, que no podía pagar fácilmente por sus materiales educativos y que por ende disparaba los índices de deserción escolar, además del floreciente "nacionalismo cultural", son los factores que explican la creación de la Conaliteg y que adelantan los peculiares rasgos de la primera edición del libro de texto de lecturas con el que cuenta la historia de la educación en México.

Jaime Torres Bodet

Si en algo coinciden quienes han estudiado la historia de Jaime Torres Bodet, es en que fue un muchacho precoz[100]: a los diecinueve años asumió el cargo de secretario de la

---

99 Ibídem, p. 323.

100 Véase José Emilio Pacheco, "Torres Bodet Contemporáneo", en *Ensayos contemporáneos sobre Jaime Torres Bodet*, comp. Beth Miller. México: UNAM, 1976; Aurora Loyo Brambila, "Caminos entreverados: Cultura y educación en Jaime Torres Bodet", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 95-146; Alfonso

Escuela Nacional Preparatoria; en ese mismo año José Vasconcelos lo nombró su secretario particular, durante el breve rectorado en la Universidad Nacional de México (UNM); una vez que Vasconcelos asumió el cargo de la Secretaría de Educación Pública, Jaime Torres Bodet pasó a ser jefe del Departamento de Bibliotecas, trabajo que realizó hasta 1924.

Fue en la década de 1940 cuando obtuvo puestos de mayor trascendencia para la historia del libro de lecturas de los LTG: secretario de Educación Pública en dos ocasiones; primero con Miguel Alemán Valdés Camacho y, después, con Adolfo López Mateos. Entre estos periodos presidenciales fue nombrado Director de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en plena Guerra Fría. ¿Qué imprimió en los LTG de lecturas la experiencia personal de Jaime Torres Bodet?

A los veinte años recorrió el país junto a José Vasconcelos, cuando éste realizó las giras en pro de la federaliza-

---

Rangel Guerra, "La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: Colegio de México, 2011, 147-155; José Woldenberg, "Torres Bodet: carácter y trayectoria", en *Revista de la Universidad de México*, 93 (noviembre 2011), 89-91.

ción de la educación, de la alfabetización y de la creación de un sistema de bibliotecas nacional:

> Los viajes en los que acompañó al ministro [*sic*], le hicieron conocer lo que era México. Al rememorar sus vivencias la palabra que brota repetidamente de su pluma es *dolor*, dolor al referirse a la vida de quienes carecen de casi todo y dolor también el que experimenta quien escribe, al descubrir en los rostros que encuentra a su paso la huella de carencias seculares y en la desolación del paisaje, la escasez de recursos para aliviarlas. Al mismo tiempo, Vasconcelos, con su exaltada personalidad, infunde entusiasmo en el joven Torres Bodet. Le contagia en especial su confianza en el poder del libro[101].

Estos viajes le permitieron adquirir una visión sobre el libro como vehículo emancipador y no como simple contenido de conocimiento. Previo a sus viajes con Vasconcelos, se quejaba de la pobreza de las librerías de la ciudad de México[102], sin caer en cuenta de su fortuna, si se considera la situación precaria de lectura en el resto del país. Pero los viajes con Vasconcelos dejaron una marca:

---

101 A. Loyo, ob. cit., p. 126. El *sic* de la cita hace referencia a que José Vasconcelos ya no era ministro de Instrucción Pública, sino secretario de la recién creada SEP.

102 Ídem.

> Una idea nueva se abre espacio en su conciencia: la de que el libro constituye un vehículo por excelencia de civilización y de ahí su consecuente compromiso vital con cualquier acción que ayude a acercar los libros al pueblo. Es ésta una pasión de educador que tal vez no habría aparecido, o al menos no con ese vigor, de no haber trabajado el joven Torres Bodet [...] codo con codo al lado de José Vasconcelos[103].

Así, la experiencia con José Vasconcelos como miembro de la gira y como jefe del Departamento de Bibliotecas le permitió comprobar que pueden conjuntarse la teoría y la praxis, donde los conceptos abstractos se unen a la realidad vivida. La teoría, la idea del libro como vehículo de civilización, provino de los esfuerzos realizados al lado de Vasconcelos; pero se reforzó con sus experiencias personales como funcionario público:

> Las características que Torres Bodet atribuye a la educación no provienen estrictamente de su propia filosofía de vida; tampoco de una síntesis refleja de determinados autores o escuelas de pedagogía, con las que no parece haber estado muy familiarizado. Su origen es más bien la experiencia personal del autor[104].

---

103 Ídem.

104 Pablo Latapí Sarre, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22, 3 (1992), 13-44.

Aurora Loyo reafirma la idea de la síntesis entre la experiencia personal de Torres Bodet y el trabajo con Vasconcelos como generadora de una teoría personal en torno a la educación. Al respecto del trabajo con Vasconcelos y de la experiencia en la Unesco señala que "las une el hecho de haberlo conducido a repensar la educación, en especial sus fines y la manera en que éstos se articulan en un horizonte más amplio de debate que abarca al hombre y a la cultura"[105]. Ello se hace presente en la entrevista que le realizó *Norte*. Una de las preguntas fue: "¿Qué piensa Jaime Torres Bodet de Torres Bodet?", a lo que respondió:

> Las certidumbres que no he perdido (mi confianza en el destino del hombre, mi fe en la capacidad creadora de la existencia) tienen hoy, para mí, el valor de no ser el producto de un sistema prefabricado en lo abstracto, sino el fruto de una asociación personal con mis semejantes, dentro y fuera de mi país[106].

Previo a que dirigiera la Unesco, aunque posterior al tiempo con Vasconcelos, Torres Bodet se desempeñó por primera vez como Secretario de Educación Pública. En este período, las reducciones al presupuesto de la SEP y los con-

---

105 A. Loyo, ob. cit., p. 125.

106 Jaime Torres Bodet, "Amena charla con Jaime Torres Bodet", *Norte*, 230 (1969), 22-26.

flictos con el emergente Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) no le permitieron concretar todos los proyectos que había emprendido[107]. La alarmante reducción al presupuesto destinado al sector educativo durante este sexenio quedó bien documentada en el apunte de Raúl Cardiel Reyes:

> En cuanto a los presupuestos asignados a Educación Pública, debe señalarse que ha sido el único sexenio que los rebajó considerablemente. En 1947, el presupuesto educativo representaba 14.211% del presupuesto federal, en tanto que en el último año del régimen de Ávila Camacho representaba 17.487%. En el último año del gobierno de Alemán, el presupuesto educativo bajó al 10.696%, el más bajo desde 1929 hasta la fecha [1982][108].

---

107 No obstante, Torres Bodet culminó algunos importantes proyectos. Además de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, realizó las acciones del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, los cambios al artículo tercero constitucional, el establecimiento del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas y la publicación de la Biblioteca Enciclopédica Popular. Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, "El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964", en *Historia de la educación pública en México*, 2ª ed., coords. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. México: Fondo de Cultura Económica/ Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 361.

108 Raúl Cardiel Reyes, "El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958", en ibídem, p. 347.

Sarah Corona Berkin y Arnulfo de Santiago Gómez refuerzan la afirmación al señalar que es necesario

> advertir que muchos de los lineamientos que en materia de educación planteó Jaime Torres Bodet, quien "pudo ver concluidas tan pocas de las tareas que había iniciado", si bien continuaron, no tuvieron suficiente apoyo[109].

Éste es el periodo en que asegura Valentina Torres Septién que los chicos leían en su mayoría historietas[110]. Fue más bien la educación superior la que se vio favorecida, con la construcción de Ciudad Universitaria en 1952. De este tiempo, concluyen Corona Berkin y Arnulfo de Santiago Gómez que "no fue un periodo que alentara las publicaciones infantiles"[111]. La misma opinión es compartida por Torres Septién.

En esa primera experiencia como Secretario de Educación Pública, Torres Bodet se encontró con los mismos problemas que José Vasconcelos experimentó casi treinta

---

109 S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., pp. 52-53. A propósito de la falta de apoyo hacia la obra educativa de Jaime Torres Bodet, Caballero y Medrano respaldan la opinión de los investigadores, señalando que la obra de Torres Bodet durante el régimen de Ávila Camacho había "quedado trunca". A. Caballero y S. Medrano, ob. cit., p. 361.

110 V. Torres, ob. cit.

111 S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 55.

años antes. Aquí puede notarse muy bien el importante legado que heredó del mismo, dado que las resoluciones que tomó entonces para hacer frente a los problemas educativos del país son muy parecidas a las que había intentado Vasconcelos en su momento —aunque nada se halle aún al respecto de la edición de libros infantiles—[112]. El mayor parecido se encuentra en las campañas de alfabetización.

Apunta Alfonso Rangel Guerra que en 1943 casi la mitad de los mexicanos era analfabeta. Para resolver la situación, Torres Bodet propuso la Ley de Emergencia, con la que se creó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. La nueva ley

> disponía que todo mexicano mayor de 18 años y menor de 60, que hubiera tenido el privilegio de ir a la escuela, estaba obligado a enseñar a leer y escribir cuando menos a otro mexicano mayor de seis y menor de 60 años, que no hubiera tenido la posibilidad de asistir a la escuela[113].

---

112 En cuanto a la edición de libros para un público adulto, sí logró la publicación de la Biblioteca Enciclopédica Popular. A. Caballero y S. Medrano, ob. cit., p. 361.

113 A. Rangel, ob. cit., pp. 148-149. El plan que diseñó Torres Bodet, con la Ley de Emergencia, dio resultados favorables de acuerdo con la opinión de Rangel: en tres años se alfabetizaron casi un millón y medio de personas, lo que significó decrecer el analfabetismo en un 25%. Para Torres Septién es distinto: "La campaña se

A su vez, uno de los proyectos más celebrados que sí logró realizar Torres Bodet durante este sexenio fue la reforma al artículo tercero. La reforma de 1946 es atribuida enteramente al escritor y funcionario público[114]. A través de ésta se modificó casi en su totalidad el artículo constitucional: se suprimió el carácter socialista de la educación, y se estableció que la educación tendería al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; fomentaría el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia; también estableció el carácter nacional de la educación —sin hostilidades ni exclusivismos—, pues debería atender a la comprensión de los problemas particulares de México, al aprovechamiento de sus recursos, a la defensa de su independencia política, así como al aseguramiento de su independencia económica[115].

---

preparó con entusiasmo, con gran apoyo del gobierno, con fe en los mexicanos y con muy pocos recursos materiales y humanos; pronto la empresa se convertiría en una quimera. Bajo la premisa de que 'un mexicano que lee enseñe a otro que no lee', las cosas no marcharon". V. Torres, ob. cit., p. 323.

114 Mario Melgar Adalid, "Las reformas al artículo tercero constitucional", en *Ochenta años de vida constitucional en México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1998, 221-233.

115 Rebeca Barriga Villanueva opina de estas acciones que "después de varios intentos fallidos de anteriores Secretarios de Educación [...], Jaime Torres Bodet logró incorporar 'los principios de

Se conservó el sentido laico de la educación y se hizo hincapié en la importancia de éste carácter:

> El Estado se mantendría por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa basado en los resultados del progreso científico, en la lucha contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Adicionalmente, se agregó que el proceso educativo sería democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo[116].

Al respecto de este primer periodo como Secretario de Educación Pública, declaró Torres Bodet que "deberíamos no limitarnos a la enseñanza de la lectura y la escritura. Lo que habíamos intentado en México, durante los años de 1945 y 1946, era sólo mínima parte de lo que convendría realizar en el porvenir"[117].

---

una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios'". Rebeca Barriga Villanueva, "'Agonía y Éxtasis', notas sobre los libros de texto gratuitos y Jaime Torres Bodet", en *Revista Lingüística*, 18 (2006), p. 138.

116 M. Melgar, ob. cit, pp. 225-226.

117 Jaime Torres Bodet, citado en R. Barriga, "'En torno a la noria…' el andar educativo de Torres Bodet", en *Cuadernos americanos*, 5, IX, 53 (septiembre-octubre 1995), p. 51.

Cuando Miguel Alemán inició su sexenio presidencial, en 1946, Torres Bodet fue nombrado secretario de Relaciones Exteriores. No obstante, no concluyó su trabajo con el sexenio, dado que gracias a su papel previo como secretario de Educación Pública asistió a la Conferencia de Londres en 1945, en la que insistió en el carácter ético que debía tener la Unesco[118]. Con ello, el 26 de noviembre de 1948, la Conferencia General de la misma organización, ahora en Beirut, lo designó director.

En la Unesco pasó los años de la Guerra Fría. Torres Bodet los describe en sus memorias como "amargos años" que lo llevaron a renunciar al puesto[119]. Sin embargo, es esta experiencia en particular la que le permitió pensar, en términos económicos y políticos, el Plan de Once Años, la base

---

118 La autora apunta aquí mismo que "es a él a quien se debe la famosa frase del preámbulo de la Constitución de la Unesco: 'la paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad'". A. Loyo, ob. cit., p. 128.

119 Aurora Loyo Brambila piensa la renuncia como una consecuencia de cierto viraje en la Unesco, producto de las condiciones del contexto internacional, tensiones inherentes a sus funciones como institución; como ejemplo de ello menciona "la tensión originada en pro de la solidaridad internacional y las formas que adopta el funcionamiento cotidiano de la organización, el cual gravita dentro de un agobiante multilateralismo y se sustenta en redes sometidas a las voluntades de quienes manejan los hilos del poder." Ibídem, pp. 129-130.

de la creación de la Comisión Nacional para los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) y, con ello, del libro de lecturas de los LTG:

> La derrota que le habían infringido [los años en la Unesco] lo llevó también a una nueva certidumbre: ningún proyecto cultural o educativo importante —por muy valioso que fuera— podría realizarse sin contar con un apoyo político irrestricto, único medio para asegurar que fluirían los cuantiosos recursos que este tipo de proyectos necesitaban[120].

La experiencia en la Unesco también le permitió a Torres Bodet viajar constantemente en apoyo a distintos proyectos educativos y culturales, en ocasiones visitando países mucho más pobres que México, al tiempo que buscaba la manera de encontrar fondos para la organización, y que conocía y trataba con "artistas, gobernantes y sabios"[121].

Algunos años después, para el sexenio de Adolfo López Mateos, Torres Bodet volvió al frente de la Secretaría de Educación Pública. En ese puesto realizó una planeación extensa en materia educativa, ahora sí con el apoyo expreso del presidente en cuanto a financiamiento. Quizá el ele-

---

120 Ibídem, p. 132.
121 Ibídem, p. 131.

mento más celebrado del Plan Nacional de Mejoramiento y Expansión de la Educación Primaria, mejor conocido como el Plan de Once Años, que promovió Jaime Torres Bodet para el desarrollo educativo que se impulsaría con López Mateos sea el hecho de haber sido pensado en términos transexenales[122]. A grandes rasgos, el plan contemplaba tres acciones relacionadas: una mayor atención a las Normales, la inmediata ampliación del número de plazas para maestros y la mejora del sueldo magisterial[123]. Torres Bodet lo vio como una oportunidad para salvaguardar las acciones tomadas en materia educativa de las prisas que las caracterizaron en regímenes anteriores. Sobre el Plan de Once Años declaró a la opinión pública:

> Para que ese plan no sea una vana improvisación, una hipótesis piadosa, precisará conocer, antes de formularlo, qué proporción de los ingresos nacionales podrá dedicarse anualmente a su cumplimiento. Además del problema económico propiamente dicho, habrán de considerarse muchas cuestiones: administrativas, jurídicas, técnicas, demográficas y, sobre todo, la conveniencia de implantar una coordinación más equitativa entre las diversas jerarquías de autoridad[124].

---

122 Véase A. Rangel, ob. cit., 152; A. Loyo, ob. cit., p. 138; S. Corona y A. de Santiago, ob. cit., p. 62.

123 A. Loyo, ob. cit., p. 138.

124 A. Caballero y S. Medrano, ob. cit., p. 362.

Aunque los trabajos para su elaboración son más tempranos, éste comenzó a aplicarse el 1 de enero de 1960. Se le conoce como Plan de Once Años porque contemplaba acciones desde 1959 hasta 1970[125]. La iniciativa fue de Torres Bodet pero, para diseñarlo, el funcionario se rodeó de representantes del Poder Legislativo Federal, delegados de las secretarías de Educación Pública, de Gobernación y de Hacienda y Crédito Público, así como asesores del Banco de México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y de la Secretaría de Industria y Comercio[126].

El Plan de Once Años, no obstante, no fue suficiente. Hizo falta formular algunas reformas educativas para poder llevar a cabo las acciones consideradas con relación a los problemas educativos que se enfrentaban. Estas reformas son importantes, pues gracias a ellas se contempló la edición del libro de lecturas entre los LTG: se determinó en materia de educación básica enlazar el aprendizaje a las necesidades vitales del niño y a sus propias experiencias por un lado y, por el otro, a la vida social; así, se propuso abordar seis áreas en la educación básica; la sexta de ellas estaba dedicada expresamente a "la adquisición de instrumentos de cultura (lenguaje y cálculo)"[127]. Así se aseguró la

---

125 A. Loyo, ob. cit., p. 138.
126 A. Caballero y S. Medrano, ob. cit, p. 367.
127 Ibídem, 379.

entrada del libro de lecturas, con carácter de indispensable, dentro del paquete de LTG.

Si bien el presidente López Mateos sí contemplaba la educación como un elemento fundamental de su gobierno, al referirse a ella en su discurso de toma de posesión lo hizo considerando solamente la capacitación de los campesinos y la capacitación técnica de los obreros. De ese hecho es posible derivar que la aspiración por una educación básica integral, con interés en la cultura en general y la literatura en particular, es probable influencia de Jaime Torres Bodet en el presidente y en las acciones que tomó en materia educativa durante su administración. Aurora Loyo, por ejemplo, enfatiza el carácter de legitimidad que la presencia de Torres Bodet proporcionó al gobierno de Adolfo López Mateos[128]. Sin él y sin el trabajo previo legado por José Vasconcelos, es inexplicable la inclusión de un tomo literario entre los primeros LTG en un país en su mayoría analfabeta y poco interesado en la tradición literaria[129]. Rebeca

---

128 A. Loyo, ob. cit., p. 138.

129 Se ha visto, en el apartado anterior, que el auge durante la primera mitad del siglo XX, pese a los esfuerzos vasconcelianos, fue de publicaciones periódicas, de corta extensión, como revistas y semanarios que nada tuvieron que ver con la literatura universal ni con la literatura mexicana canónica. Las publicaciones de literatura canónica se reservaron para una élite y para los estudiantes universitarios. Los primeros LTG de lecturas incluyen, entre otros,

Barriga Villanueva comenta al respecto de su labor educativa que, en el polo del servicio público, existe un Torres Bodet

> preocupado por hacer partícipe al hombre de la redención que supone el conocimiento, la cultura y el arte. En efecto, uno de los puntos más lúcidos y fecundos de su pensamiento es el de la educación, que se tradujo en búsqueda, inquietud, casi obsesión, por alcanzar una meta fundamental: hacer asequible al hombre la educación y la cultura, y por medio de ellas, hacerlo libre y ensanchar la experiencia humana[130].

Esta ambición de Torres Bodet por una educación integral se adivina desde temprano, cuando emprende la revisión de planes y programas como secretario de Ávila Camacho: no bastó que la educación enseñe la democracia; fue preciso que "la educación misma sea democrática", declaró en ese entonces. Bodet fue enemigo de dar al sector popular una versión degradada y disminuida de la cultura:

> una cosa es enseñarle, humildemente, cuáles son los instrumentos más esenciales y más modestos, como el alfabeto. Y otra, muy distinta, sería pretender mantenerle en una mino-

---

textos de reconocidos representantes de la literatura nacional y de la literatura universal, como se menciona más adelante.

130 Jaime Torres Bodet, citado en R. Barriga, "'En torno…', p. 46.

ría de edad frente a los tesoros de la bondad, de la verdad y de la belleza[131].

Quizá de ahí proviene el hecho de que la primera generación del libro de lecturas, la que pertenece a los libros de la Patria y la que Torres Bodet se encargó de revisar personalmente, contenga ya, para tercer grado de primaria, poemas de Juan de Dios Peza, sor Juana Inés de la Cruz, Gabriela Mistral, Amado Nervo y Rabindranath Tagore.

El Plan de Once Años fue un paso previo para que el 12 de febrero de 1958 se decretara la creación de la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (Conaliteg). Una de las primeras acciones tomadas por el presidente en materia educativa le permitió hacer ver al público, con cuantiosos resultados, el compromiso que el nuevo régimen sostenía con la educación en México, como una manera de mostrar concordancia con los postulados educativos que ya figuraban en el artículo tercero.

Así, tiene sentido que la decisión de crear la Conaliteg fuera tan temprana[132]. Los primeros LTG son, pues, producto de la reforma al artículo tercero (veinte años ante-

---

131 Jaime Torres Bodet, citado en ibídem, pp. 46-48.

132 Se hizo dos meses después de establecida la comisión que puso en marcha los trabajos del Plan de Once Años. Esta afirmación debe ser matizada. La fundación de la Conaliteg es temprana en cuanto

rior), la creación de la Conaliteg y la puesta en marcha del Plan de Once Años:

> Este primer esfuerzo nacional [el Plan de Once años] hizo posible prever con antelación [*sic*] los requerimientos futuros, mediatos e inmediatos, a los que se enfrentaba el país, de modo que no se produjeran sorpresas imprevistas que por su dimensión fuera imposible resolver. No había antecedentes de que anteriormente se hubiera realizado una planeación educativa para un periodo tan largo de años.[133]

Al respecto de la creación y de la importancia de la Conaliteg, señala Lorenza Villa Lever que

> la creación de la Conaliteg y con ella de los Libros de Texto Gratuitos obedece a un esfuerzo doble del Estado: por un lado, aumentar la matrícula de la educación primaria, prioridad del gobierno de López Mateos, e impulsar la oferta educativa de ese nivel; por otro, conseguir el consenso social que necesitaba para mantener su hegemonía en la educación[134].

Creada la Comisión, en 1960 se produjeron 19 títulos para los alumnos de primaria y dos más para el maestro[135].

---

al sexenio de López Mateos; mas tardía si se considera que la reforma del artículo tercero, que abría camino para proyectos como los LTG, fue realizada en la década de 1940.

133 A. Rangel, ob. cit., p. 152.

134 L. Villa, *Cincuenta…*, p. 18.

135 A. Loyo, ob. cit., p. 145.

De ellos, algunos fueron de lecturas[136] y llevaron por título *Mi libro de* [1°-6°] *grado. Lengua nacional.* En la portada apareció la obra plástica de Jorge González Camarena, titulada *La Patria*. De acuerdo con la página oficial de la SEP, la misma obra se utilizó para todas las portadas hasta 1972 y llegó a ilustrar más de 350 títulos[137]. Para los LTG del ciclo escolar 2014-2015 la misma obra fue reutilizada y así, casi cuarenta años después de su reemplazo por otras obras de la plástica mexicana, se retoma para las portadas de los libros más recientes.

Aclarada la experiencia de Jaime Torres Bodet en distintos proyectos educativos de largo alcance, nacionales como internacionales, y habiendo aventurado que quizá es gracias a la síntesis entre esta experiencia y las acciones vasconcelianas de las primeras décadas del siglo XX que, desde ese entonces hasta el 2014, se imprima un tomo de lecturas junto con el resto del paquete de LTG —en un país que ha tenido una larga marcha, primero para llegar a la alfabetización y, después, para establecer a nivel nacional

---

136 Es difícil asegurar la cifra, dado que es casi imposible conseguir esos materiales. La SEP, como se ha señalado, no mantiene un registro confiable de sus publicaciones. Hay quien señala que fueron, en realidad, cuatro libros de lecturas y no seis, dado que para primer y segundo año sólo se utilizaba el libro de español.

137 Conaliteg, "Historia de 1944 a 1982".

el hábito de la lectura y el gusto por la lectura literaria—, se procede aquí a comentar las distintas generaciones de LTG que a lo largo de la historia se han impreso, para intentar esbozar las constantes y los cambios que ha sufrido el libro de lecturas en cuanto a su concepción como vehículo interesado en la construcción de subjetividades.

Generaciones del LTG de lecturas

El antecedente de la experiencia personal de Vasconcelos al tratar de consolidar un sistema nacional de bibliotecas, aunada a la de la precoz juventud de Torres Bodet y su posterior trabajo como representante internacional de México en materia de cultura y educación alentaron la inclusión de un libro de lecturas en el paquete de LTG, y le imprimieron un sello especial, que acarrea hasta hoy en día: el de tratar de ser un puente entre la teoría y la praxis[138].

---

138 Ello fue siempre importante para Torres Bodet: "que el niño conozca mejor que ahora el medio físico, económico y social en el

Desde la primera generación de libros hasta la fecha, se entrega con el paquete de LTG un tomo de lecturas que, aunque a ratos se ve como "material complementario"[139] del libro de español para la enseñanza de la lengua en los alumnos, debe ser visto —y analizado— en su autonomía como pieza literaria, pues los libros mencionan que tal es su propósito[140]. Las dimensiones, las lecturas, los autores y los temas incluidos han variado a lo largo de la historia de la Conaliteg[141].

En cuanto al número concreto de generaciones de LTG, así como las fechas de publicación, las fuentes no siempre coinciden; y, dado que no existen a la fecha estudios exten-

---

que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí mismo y que adquiera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común". Jaime Torres Bodet, citado en A. Caballero y S. Medrano, ob. cit., p. 361.

139 La denominación es de Carrasco Altamirano. Véase A. Carrasco, ob. cit., p. 308.

140 "Con el objetivo de acercar a los niños y niñas a la literatura contemporánea, aquella que se está produciendo día a día en México, hemos reunido en los libros de lecturas de cuarto, quinto y sexto grados de primaria a escritores cuya trayectoria ya es parte del patrimonio cultural de México. Consideramos que su aportación, realizada exprofeso para estos libros, promueve y estimula la formación de nuevos lectores", reza la "Presentación" con que abren sus páginas los tomos de esta generación de materiales.

141 Los investigadores no hablan de "ediciones" sino de "generaciones" de LTG.

sos sobre el libro de lecturas en particular, parece imposible hacer con precisión el recuento de las generaciones que el mismo ha tenido. Además hay que considerar que "un desacierto del Estado, y más concretamente de la SEP, ha sido su incapacidad para impulsar la investigación y evaluación sistemáticas" de los LTG[142], por lo que hallar información al respecto es aún más complicado.

No obstante, se hace uso aquí de algunos artículos que abordan o señalan rápidamente el número de generaciones que, según los investigadores, han tenido los LTG hasta el año 2009[143]. Aunque algunos autores difieren[144], la mayoría

---

142 L. Villa, "Reformas…", p. 175.

143 Entre los artículos utilizados destaca el de Carrasco Altamirano por centrar su conteo de ediciones en el libro de lecturas. La autora hace un recuento puntual de las cuatro generaciones y las dos reformas que considera, pero su interés es de carácter didáctico: "En particular abordo las formas de trabajo sugeridas por el currículo explícito en cada una de las cuatro generaciones curriculares de la educación básica en México […] y las propuestas didácticas que buscan favorecer el aprendizaje y el desarrollo de la lectura". A. Carrasco, ob. cit., p. 307.

144 Raúl Ávila, por ejemplo, quien elaboró LTG en la década de 1970 en dos ocasiones, habla de "seis o siete generaciones"; cuenta una de 1978, que no es retomada por la mayoría de los investigadores. Alma Carrasco Altamirano, por ejemplo, la considera *reforma* a los libros de la segunda generación; Rebeca Barriga Villanueva, por su lado, cuenta tres en un texto de publicación temprana, previa a la edición de 2009, por lo que coincide con Carrasco Altamirano y con Villa Lever. Villanueva sí menciona que "cabe señalar que

de los aquí consultados concuerdan en que existen cuatro "generaciones" de LTG, basándose en que éstas "son producto de reformas profundas en el enfoque y en la metodología"[145]. Para establecer las fechas de publicación se sigue aquí el trabajo de Alma Carrasco Altamirano, por ser la autora que privilegia los libros de lecturas. Al final de este apartado se retoman las observaciones de la misma para comentar brevemente algunas particularidades de cada generación del LTG de lecturas.

Lorenza Villa Lever coincide con la mayoría de las fuentes consultadas[146]. En palabras de esta autora, desde la fundación de la Conaliteg y hasta el 2009, existen cuatro generaciones de LTG[147]. Villa Lever justifica su conteo de la

---

entre la generación del 72 y la del 93 hubo otros cambios menos sustantivos [...] a estos cambios algunos autores los llaman 'tercera generación'". Véase al respecto Raúl Ávila, "Los libros de texto gratuitos y mi integración personal", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: Colegio de México, 2011, p. 385; R. Barriga, "Cuatro décadas...", p. 85n; A. Carrasco, ob. cit., p. 308.

145 R. Barriga, "Cuatro...", p. 85n.

146 Véase, además de L. Villa, "Reformas...": Celia Díaz Argüero, "El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: Colegio de México, 2011, 287-306; y A. Carrasco, ob. cit.

147 Lorenza Villa Lever ha estudiado los libros de historia por un tiempo considerable (al igual que Rebeca Barriga Villanueva el de

misma forma que Barriga Villanueva: en el hecho de que las nuevas generaciones se hicieron a partir de reformas educativas. Las reformas son importantes, pues no sólo abarcan el cambio en los materiales:

> Vistas como una expresión de un proyecto político en un contexto determinado, conllevan necesariamente un cambio estructural expresado en el marco legislativo. Es decir, son tentativas orientadas a cambiar la configuración de la educación pública que alteran en grados diversos al sistema educativo, ya sea en su gobierno, estructura, financiamiento, currículo, condiciones de prestación del servicio o evaluación [*sic*][148].

Así, sólo cuenta una generación si ésta se produjo en el marco de una reforma educativa. Sea por esta razón o por otra, la mayoría de las fuentes consultadas coinciden en que existen, a grandes rasgos, cuatro generaciones identificadas por los años en los que fueron reformados o implementados: 1960, 1972, 1993 y 2009[149].

---

español), casi tres décadas. En el artículo aquí utilizado, aunque señalaba algunas particularidades del tomo de historia, la autora habla de los LTG en general.

148 L. Villa, "Reformas…", p. 161.

149 La generación de los libros del 2009, como la mayoría, no se hizo ni se aplicó de forma homogénea, ésta seguía en proceso al mo-

La primera, la que dio vida a los LTG en el sexenio del presidente López Mateos (1958-1964) y en el marco del Plan de Once Años de Torres Bodet, conocida como la generación de los libros de la Patria[150], fue utilizada desde finales de 1959 hasta 1972. Esta generación de materiales fue producto de dos planes y programas de estudios distintos que dieron por resultado, de acuerdo con Villa Lever, "unos guiones técnico-pedagógicos 'eclécticos' que dificultaron la labor [de redacción de los libros] de los autores, ya que dichos planes, aunque coincidían en puntos de aprendizaje concretos diferían en su concepción"[151]; dicha generación fue redactada por maestros en servicio y su elección ocurrió mediante concursos abiertos, con convocatorias que se publicaron en los principales periódicos de 1959. Estos libros tuvieron tres ejes:

> el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, por lo cual se conciben como nacionales —pues tienen como objetivo contribuir a la unificación del sistema educativo mexi-

---

mento de la elaboración de los artículos aquí consultados; por ser de manufactura reciente, se imposibilita la tarea de hallar estudios al respecto de estos nuevos LTG, del libro de lecturas en particular, y de abundar en ellos.

150 Éste es el mote más común entre los investigadores para esta generación de materiales.

151 L. Villa, "Reformas…", p. 165.

> cano y a la homogeneidad del espíritu nacional— y son para los niños mexicanos, por cual es necesario adaptarlos a ellos[152].

Villa Lever apunta que para la elaboración de los libros se optó por combinar las dos versiones de los planes y programas de estudios, "para subsanar en la medida de lo posible el desfase entre los objetivos de ambos programas"[153]. De aquí cabe resaltar que la misma autora comenta el énfasis que Torres Bodet tuvo para que los planes de 1960 desarrollaran una figura nueva del mexicano, uno comprometido con el desarrollo social y económico del país:

> insistió en que los nuevos programas debían estar orientados a educar a un nuevo mexicano, "en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: [...] dispuesto a la prueba moral de la democracia [...] interesado ante todo en el progreso del país [...] resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria"[154].

---

152 Ídem.

153 Ídem.

154 Ídem. Respecto a la problemática de los guiones "eclécticos" de elaboración de LTG, Celia Díaz Argüero nada dice; salta de la generación de LTG a la segunda, de 1972, sin más, aunque sí señala en un anexo a su trabajo las ediciones por materias que han tenido los LTG. Carrasco Altamirano, al igual que Díaz Argüero, no señala la problemática de los guiones eclécticos, aunque cuenta

Por su lado, Barriga Villanueva señala que para entenderlos es necesario

> subrayar este sentimiento de veneración a la patria en simbiosis absoluta con la idea de orden y corrección, en el que se funden sus significados y se tornan en símbolos necesarios para la formación de una inexistente identidad mexicana por largo tiempo buscada. Esta patria, maternal y sobreprotectora, velará por sus hijos por cuanto ellos sean ciudadanos *educados, correctos, hablantes del español, lengua de prestigio y nacional*[155].

Al respecto de la segunda generación, la utilizada desde 1972 hasta 1993[156], Lorenza Villa Lever destaca de éstos que

> coinciden con el régimen del presidente Luis Echeverría [...] quien necesitaba recuperar la legitimidad que había perdido y responder a las demandas de los movimientos sociales, particularmente el movimiento del 68 y la guerrilla urbana[157].

---

esta edición y presenta algunas tablas para aclarar los años en que fueron concebidos nuevos LTG. C. Díaz, ob. cit.; A. Carrasco, ob. cit., pp. 308, 315, 316, 318 y 319.

155 R. Barriga, "Cuatro...", p. 85n. El subrayado es de la autora.

156 Se engloban aquí las dos ediciones en las que trabajó Raúl Ávila, la de 1972 y la de 1979-1980.

157 L. Villa, "Reformas...", p. 166.

En el nuevo plan habían quedado atrás las figuras preponderantes del mexicano, la familia y la nación mexicanas de la generación anterior de materiales. En esta ocasión, el objetivo era lograr que los alumnos asumieran su propio aprendizaje para que eso les permitiera adquirir una conciencia histórica y desarrollar una actitud crítica y científica ante el mundo. Los planes y programas que dieron paso a esta edición de LTG se propusieron ubicar al niño en un contexto mundial, dando lugar a un niño abstracto, ciudadano del mundo, de acuerdo con la opinión de Villa Lever[158]. Además, la misma investigadora destaca en ellos el que por primera vez el libro de texto concordó con el plan de estudios y con los programas[159].

Esa generación de materiales fue solicitada a expertos en la materia[160]. De los libros del área de español dice Rebeca Barriga Villanueva:

---

158 Ibídem, p. 167.

159 Ibídem, p. 168.

160 Lorenza Villa Lever apunta las instituciones a las que pertenecían quienes trabajaron en su elaboración: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, El Colegio de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la Escuela Normal Superior, la Escuela Normal de Maestros y otras universidades del país. Ídem.

> El sueño de la generación del 72 es la formación de *un hombre universal ciudadano del mundo* [...] hay un viraje total; se abandona a la patria, a la nación, para cederle su lugar a otro valor: el de la lengua, su estructura y sus funciones [...] De pronto la lengua lo ocupa todo. Es interesante observar cómo la lente del 72 analiza el fracaso de los libros del 59 no desde la perspectiva de una patria vencida, de una identidad no lograda, sino de una lengua mal enseñada[161].

Raúl Ávila, quien trabajó en esta generación de materiales educativos, menciona a las personas encargadas de la selección de lecturas. Cuenta a Antonio Alatorre, Aralia López, Magdalena Navarrete, Sarah Poot Herrera y Tatiana Valdés[162]. En palabras de Ávila, los redactores incluyeron "cultura de la buena": calaveras, adivinanzas, refranes y trabalenguas; además de "juegos ecológicos"[163]. Por último, el mismo autor hace un recuento de los escritores incluidos en la selección:

> Octavio Paz se codeaba con Antonio Machado, Ermilo Abreu Gómez, Rosario Castellanos, Efraín Huerta, José Martí, García Lorca, Sabines, Nicolás Guillén, José Gorostiza, Juan Ramón Jiménez, Astrid Lindgren (promotora de la igualdad de sexos y de los derechos de los animales), Lope de Vega y

---

161 R. Barriga, "Cuatro...", p. 86.
162 R. Ávila, ob. cit., p. 394.
163 Ídem.

> un buen número de anónimos cuenteros, refraneros [...], adivinadores populares[164].

Estas declaraciones de Ávila recuerdan los afanes de las antologías que preparó José Vasconcelos algunas décadas antes, cuando se imprimieron los dos tomos de *Lectvras clásicas para niños*.

Vale la pena rescatar aquí algunas declaraciones de Pablo Latapí al respecto de esta generación de materiales:

> En palabras de don Pablo Latapí Sarre, los LTG de este periodo cumplían con cuatro condiciones que debe esperarse de la orientación social de un texto de uso nacional: no son dogmáticos; afirman los derechos humanos; las autoridades consultaron su orientación y contenido con los principales grupos de opinión; y están bien hechos pedagógicamente. En su opinión los textos también reflejan el pensamiento social propio del régimen[165].

Los libros de la tercera generación, la que fue utilizada desde 1993 hasta el 2008, fueron producto del Plan Nacional de Modernización Educativa. En el proceso de elaboración se hizo una consulta en cuanto al contenido "deseable" de

---

164 Ídem.

165 L. Villa, "Reformas...", p. 169.

los planes y programas organizada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte). En palabras de Villa Lever el propósito fue que

> los niños adquieran y desarrollen: las habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia; los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales; se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores; y desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo[166].

Villa Lever apunta, además, que se renovaron 39 libros: 14 mediante concursos públicos con jurados de especialistas y maestros; mientras que el resto fue elaborado por equipos contratados por la SEP[167].

Barriga Villanueva, por otro lado, opinó de ellos que

> sin la precisión, solidez y consistencia de la generación del 72, el nuevo enfoque ofrecía un cambio radical en el manejo del español [...] La enseñanza del español descansa ahora sobre cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación

166 Ibídem, p. 172.
167 Ídem.

> literaria y reflexión sobre la lengua. Este aprender la lengua hablando, escribiendo y leyendo [...] llevará al niño a una actitud vigilante y reflexiva del funcionamiento intrínseco de su lengua materna y le regalará la varita mágica de la comunicación[168].

En cuanto a la última generación de materiales, que inició en 2008 y terminó en 2011[169], es necesario señalar aquí que es la última mencionada en los estudios de *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. Al momento de la elaboración del coloquio que dio paso al libro, la nueva generación no estaba terminada, sólo habían cambiado algunos de los libros para primero y sexto año.

Villa Lever señala que éstos fueron concebidos bajo el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), elaborada por la SEP sin realizar una consulta al respecto[170]. También sugiere que "en los Consejos Consultivos de cada asignatura no hubo consenso para que las versiones existentes fueran publicadas debido a la cantidad de errores conceptuales y pedagógicos que contenían"[171].

---

168 R. Barriga, "Cuatro...", p. 88.

169 Para esta fecha se sigue aquí a C. Díaz, ob. cit., p. 288, dado que Alma Carrasco no establece el término del proceso de generación de materiales.

170 L. Villa, "Reformas...", p. 173.

171 Ibídem, p. 174.

La autora menciona que ello probablemente se deba a que

> los tiempos políticos pasan por encima de cualquier otro objetivo. El resultado es que los niños de primero y de sexto estudian ahora en unos libros que no mejoran los anteriores, meta de cualquier reforma y por lo mismo, en lugar de mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo entorpecen. Como toda obra humana, los LTG son perfectibles y, de hecho, al paso del tiempo, con el trabajo y la experiencia adquiridos, los anteriores se fueron mejorando mucho hasta el punto de competir con los mejores. El problema es que en los LTG actuales [2009] hay un retroceso en su calidad y eso es inaceptable.[172]

Una vez caracterizada a grandes rasgos cada generación de LTG, se utiliza aquí el trabajo de Carrasco Altamirano para comentar brevemente algunas particularidades del libro de lecturas en las cuatro generaciones mencionadas. Carrasco Altamirano contrasta las diferentes generaciones del libro de lecturas en una tabla de funciones. No aporta al lector las definiciones de cada función que utiliza; no obstante, sí indica algunas particularidades de cada generación del LTG de lecturas que sirven aquí para identificar mejor los distintos tomos. Las "funciones" que considera en sus

---

172 Ídem.

tablas de contraste son: la función curricular programática, la función del propósito seguido desde los programas curriculares, la función instrumental, la función documental, la función ideológica y la función de los textos incorporados.

Al respecto de los libros de lectura de la generación de la Patria, dice Alma Carrasco Altamirano que estuvieron apegados a normas pedagógicas y que la función perseguida desde los programas escolares fue el uso correcto del idioma, dado que siguieron las convenciones marcadas por la Real Academia Española. En cuanto a la función como instrumento educativo, declara que ésta era cultivar los hábitos y acrecentar las habilidades relacionadas con: a) la comprensión, la rapidez y la interpretación estética de la lectura y b) la lectura en silencio para el estudio y para la recreación[173]. En la segunda, que incorpora las demás funciones, señala para la función documental la incorporación de fragmentos de clásicos, textos de autor firmados y textos expresamente para los LTG que no fueron firmados. En cuanto a la ideológica, la que se considera aquí de mayor importancia, declara que se centró en la unidad nacional pues los alumnos debían estudiar la "lengua nacional". Por último, en cuanto a la función de los textos incorporados, dice que los temas tratados en el libro fueron variados, de

[173] A. Carrasco, ob. cit., p. 315.

actualidad para la época: el continente americano y México con un lugar preponderante[174].

En cuanto a la segunda generación de materiales, Carrasco Altamirano escribe que fueron apegados al programa curricular, elaborados por asignación y por "expertos institucionales", que el propósito seguido desde los programas curriculares era el desarrollo o "crecimiento" de la capacidad de expresarse y de comprender, y que para ello siguieron las estructuras lingüísticas formales. Carrasco Altamirano cree que, en cuanto a su función como instrumento, estos LTG consideraban la lectura de estudio en tres momentos: leer literalmente, interpretar y criticar[175]; y que para ello se incorporaron como documentos para la lectura algunas adaptaciones, fragmentos de clásicos, textos de autor firmados y textos producidos expresamente para los LTG que no incluyen la firma del autor. En cuanto a la función ideológica, señala que el conocimiento lingüístico fue

---

174 Ibídem, p. 316. La investigadora también apunta que la teoría de lectura aplicada fue la de 'Transferencia de la información': "El significado descansa en el texto y el conocimiento o intención del autor es incorporado a un texto por su autor y es reproducido por el lector. El lector es entonces un decodificador del texto. Para decodificar, el lector necesita conocer acerca de la lectura y la literatura. El énfasis se coloca en el valor placentero del texto así como en la información en él encontrada". Ibídem, p. 318.

175 Ibídem, p. 315.

utilizado para enriquecer la capacidad expresiva y comprensiva en términos académicos. Por último, para la incorporación de textos, apunta que se buscó un equilibrio entre textos informativos en los LTG de ejercicios y literarios en la antología de lecturas clásicas por grado[176].

Para la tercera generación Alma Carrasco señala que, en cuanto al currículum, estos libros se apegaron al programa y fueron elaborados por concurso, por "equipos de expertos". El propósito perseguido en los programas fue el empleo efectivo del lenguaje desde un enfoque comunicativo y funcional para desarrollar competencias comunicativas. En cuanto a su valor como instrumento, estos libros señalaron la importancia de entender, valorar y seleccionar material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias[177]. En cuanto a los textos incorporados, Carrasco señala que se incluyeron textos

---

176 Ibídem, p. 316. Carrasco apunta, además, que la teoría de lectura aplicada en esta generación fue la de la 'Interacción': "La lectura se concibe como una serie de pasos lingüísticos y cognitivos. Fundamentalmente se refieren al contexto intrapersonal, al conocimiento previo y a las habilidades que el lector trae a la tarea de interpretar el texto y a las diferencias individuales de conocimiento y habilidades. Asumen que los lectores necesitan tres recursos de conocimiento: autores, textos y experiencia. Un buen lector es aquel cuyo conocimiento encaja con el texto. Sitúan aquí los 'esquemas' reconocidos por los lectores". Ibídem, p. 318.

177 Ibídem, p. 315.

contemporáneos de editoriales comerciales con pago de derechos, textos producidos para los LTG por autores del grado y fragmentos y adaptaciones. En cuanto a la función ideológica apunta que se trató de desarrollar la capacidad comunicativa en términos funcionales pero no abunda en ello. De acuerdo con sus investigaciones, la incorporación de materiales permitió contemplar la literatura infantil y juvenil, pues los textos producidos para niños y jóvenes entraron por primera vez a la escuela; además, opina que hay una mayor presencia de textos literarios que textos de otro tipo[178].

Para la última generación de materiales de lectura, Carrasco Altamirano señala que la selección de textos estuvo disociada de lo que se contemplaba en el currículum; no aventura la causa de ello, pero sí apunta que fueron elaborados por asignación, por personas contratadas, sin especificar si se trató de expertos, de personas con algún aval

---

178 Ibídem, p. 316. En cuanto a la teoría de la lectura para esta generación, señala que se aplicó la 'Transacción': "La lectura es resultado de una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y sociales. La adquisición de la lectura es un aprendizaje natural análogo al aprendizaje del habla [...] La lectura no requiere de habilidades cualitativamente diferentes entre los niños y adultos. La comprensión es más que el procesamiento de la información del texto, el lector genera significado respondiendo al texto y al propósito de la lectura; la autorregulación es fundamental". Ibídem, p. 319.

académico o de otro tipo. El propósito seguido desde los programas curriculares para estos libros fue el desarrollo de competencias para la comunicación a partir de un enfoque basado en competencias lingüísticas situadas en prácticas sociales del lenguaje. La función instrumental no queda muy clara. Carrasco dice que, en una lectura entre líneas, ubica al LTG de lecturas de esta generación en los temas de reflexión sugeridos: las propiedades y los tipos de texto, y la comprensión e interpretación de éstos, con el propósito de familiarizar al alumno con diferentes portadores textuales y diversas modalidades de lectura, como la individual, la colectiva, y la guiada[179]. En cuanto a los documentos considerados, se incorporaron, en palabras de la autora, textos banales producidos expresamente para los LTG, y señala que se demandó —sin especificar quién hizo tal demanda— emplear otros textos contemplando los géneros; tampoco explica si con "contemplar otros géneros" se refiere a literarios o de otro tipo. En cuanto a la función ideológica, apunta que se trató de desarrollar competencias útiles en el mundo del trabajo, haciendo caso a las exigencias del mercado. Por último, para la incorporación de textos, señala que se reconoce la existencia de textos fuera

[179] Ibídem, p. 315. Señala que toma este último punto como cita textual del "Programa anterior".

de la escuela y que son de dudosa calidad los ofrecidos en los LTG existentes para 1° y 6°[180].

Cada generación, de las hasta aquí abarcadas, suscitó una polémica particular, bien en el ámbito académico por los materiales a estudiar y los métodos pedagógicos en los que se basó la elaboración de los LTG, bien por la opinión pública y el sector privado (en particular, las editoriales de libros de texto y algunas asociaciones civiles de corte conservador) que participaron en los debates sobre la educación mexicana desde distintos ámbitos. Estas polémicas pueden resultar de interés dado que suscriben las opiniones que se han tenido al respecto de la función y materialidad de los LTG de cada generación. No obstante, no se incluyen esas discusiones en este trabajo dado que el libro de lecturas particularmente no fue objeto de alguna de ellas. Éstas se centraron en su mayoría en los libros de historia y

---

180 Ibídem, p. 316. A su vez, la autora apunta la teoría de la lectura imperante en estos libros, la 'Construcción social': "Enfatiza la naturaleza social de las prácticas de alfabetización en la sociedad y en la escuela. Asume que el maestro tiene un esquema de desarrollo sociocultural de la alfabetización y que usa estos esquemas al planear actividades educativas y medirlas. Nuestra forma de vida culturalmente adaptada depende de significados compartidos y conceptos compartidos así como de modos compartidos de discurso para negociar diferencias de significado e interpretación". Ibídem, p. 318.

los de ciencias naturales y, en ocasiones, en el libro de español y las implicaciones de privilegiar ciertos métodos para la enseñanza de la lengua sobre otros.

Señaladas las constantes y los cambios de los LTG de lecturas, se procede aquí a la descripción de la metodología y los conceptos a utilizar para la selección y el análisis posterior de los cuentos incluidos en las cuatro generaciones de estos libros.

Capítulo II. Marco teórico: Los conceptos de ideología, sujeto e identidad y su relación con los LTG de lecturas

Una vez hecho el recorrido histórico de los caminos que han seguido las generaciones de los LTG, es necesario hacer una revisión de los conceptos a utilizar para llevar a cabo el análisis de los textos seleccionados en este trabajo de investigación. Se revisarán tres términos: ideología, sujeto e identidad, atendiendo especialmente los puentes que estos conceptos pueden establecer con el tema de investigación que aquí interesa. Se citan autores y teorías que permiten pensar las relaciones de la literatura contenida en los LTG y los lectores a los que han sido destinados, y que ayudan a clarificar el panorama de análisis.

Pormenores de la ideología

En el artículo "Ideología y aparatos ideológicos del estado", Louis Althusser dedicó unas páginas al primero de los conceptos que aquí interesa definir. Ahí, el teórico explica las ideas previas que han sido esbozadas sobre el concepto "ideología" y después amplía las consideraciones añadiendo algunas propias. Lo primero es informar al lector que el término proviene de Cabanis, Destutt de Tracy y otros "quienes le asignaron por objeto la teoría genética de las ideas"[181].

---

181 Louis Althusser, "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado", en *Ideología. Un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003, p. 135.

Posterior a ellos, en un joven Marx, de acuerdo con Althusser, la ideología fue entendida como "el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social"[182]. Para Althusser, no obstante, la fórmula posterior que Marx desarrolló al respecto de este concepto, en *La ideología alemana*, no tiene un carácter marxista, sino que aparece en un contexto marcadamente positivista, pese a ser ella misma de carácter negativo:

> La ideología es concebida como pura ilusión, puro sueño, es decir, nada. Toda su realidad está fuera de sí misma. La ideología es pensada por lo tanto como una construcción imaginaria cuyo estatuto teórico es similar al estatuto teórico del sueño en los autores anteriores a Freud[183].

De aquí surge la necesidad en el autor de escribir una teoría de la ideología en general y no una teoría de las ideologías particulares "que siempre expresan, cualquiera que sea su forma (religiosa, moral, jurídica, política), posiciones de clase"[184]. Para ello, retoma la primera hipótesis de Marx,

---

182 Ibídem, p. 136.

183 Ibídem, p. 137.

184 Ibídem, p. 136. Tal consideración de Althusser denota que para él es posible generar una teoría de la ideología que esté libre de ideología en sí misma. Lo cual, se verá, en las consideraciones de Žižek es imposible.

dándole un giro. En Marx, la ideología no tiene historia *propia* (de aquí el carácter negativo), pues siempre forma parte de la Historia en términos marxianos: la historia de las formaciones sociales y sus relaciones de producción; en otras palabras, la historia de la lucha de clases. Para Althusser, por el contrario:

> Por una parte, puedo sostener que las ideologías [particulares] tienen una historia propia (aunque esté determinada en última instancia por la lucha de clases); y por otra, puedo sostener al mismo tiempo que la ideología en general no tiene historia, pero no en un sentido negativo (su historia está fuera de ella), sino en un sentido absolutamente positivo[185].

Esto le permite a Althusser introducir al lector en la noción de "ideología en general"; la que no es particular a algún grupo social y que es "omnipresente bajo su forma inmutable"[186]. Esto es: la ideología cambia de contenido, pero la manera en que opera es la misma a través de la historia de la humanidad. Althusser no concuerda con que la ideología sea un sueño, un producto de la imaginación, como piensa Marx en sus escritos. Por el contrario, argumenta (tesis 2) que la ideología es material, y que (tesis 1)

---

185 Ibídem, p. 139.
186 Ibídem, p. 138.

en su materialidad "representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia"[187]. Es decir, lo único imaginario en cuanto a la ideología, es aquello que los individuos creen sobre la forma en que se relacionan. Dado que ningún tipo de relación social es atemporal o natural a los hombres, sino una formación social histórica, la ideología aquí sirve al propósito de "naturalizar" en los individuos tal o cual forma de relación:

> No son sus condiciones reales de existencia, su mundo real, lo que los "hombres se representan" en la ideología, sino que lo representado es ante todo la relación que existe entre ellos y las condiciones de existencia. Tal relación es el punto central de toda representación ideológica y por lo tanto imaginaria del mundo real[188].

El autor irá aún más lejos al afirmar que la categoría de "sujeto" es constitutiva de toda ideología, para enseguida añadir que sólo lo es en tanto toda ideología tiene por función definitoria "la 'constitución' de individuos concretos en sujetos"[189]. Y he aquí que se encuentra una definición

---

187 Ibídem, p. 139.

188 Ídem.

189 Ibídem, p. 145. La discusión en Althusser sobre "la categoría sujeto" será retomada en el apartado dedicado al concepto de "sujeto", unas páginas más adelante en este capítulo.

que sirve para guiar el análisis del capítulo III y pensar en la manera en que operan, los fines a los que sirven y la reacción que producen los textos incluidos en el LTG de lecturas: "El funcionamiento de toda ideología existe en ese juego de doble constitución, ya que la ideología no es nada más que su funcionamiento en las formas materiales de la existencia de ese funcionamiento"[190].

Es necesario agregar algo sobre la interpelación como fenómeno que comprueba que la ideología "sólo existe por el sujeto y para los sujetos". Esta noción debe servir para pensar en las lecturas incluidas en los LTG como una apelación directa por medio de la cual el individuo (el lector, el estudiante) se convierte en sujeto ciudadano. Althusser pensó en la interpelación como el mecanismo que permite a la ideología funcionar. Entiende el reconocimiento y el desconocimiento ideológicos como funciones esenciales de la misma[191]. Del segundo no agrega mucho, pero aquí será considerado. Del primero sugiere que "la ideología 'actúa'

---

190 Ídem.

191 Muy cercano a lo que describe Žižek y define como "la matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible" de la ideología. Este punto se retoma más adelante. Véase Slavoj Žižek, "El espectro de la ideología", en *Ideología. Un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003, 7-42.

o 'funciona' de tal modo que 'recluta' sujetos entre los individuos [...] o transforma a los sujetos en individuos [...] por medio de esta operación muy precisa" llamada "interpelación" o "reconocimiento ideológico"[192]. Para el autor, el individuo que es interpelado en la calle y voltea la cabeza hacia el llamado se convierte, en ese momento de reconocimiento, en el sujeto que de hecho *es* interpelado, además de que con el simple movimiento de cabeza que lleva a esta conversión, reconoce y valida, primero el nombre "que él no escogió" y, segundo, que es efectivamente a él a quien se llama. Este movimiento simple describe para Althusser la manera en que la ideología opera en esencia: "se reconoce, en ese instante el estado de cosas existentes que 'es muy cierto que es así y no de otro modo'"[193].

Matriz generativa

En la introducción al libro *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Slavoj Žižek señala algunos problemas sobre el uso del tér-

---

192 L. Althusser, ob. cit., p. 147.

193 Ibídem, p. 152. El argumento que utiliza Althusser para llegar a esta oración es otro; es una ampliación del que aquí se esboza rápidamente (la interpelación en la calle). Althusser abunda sobre esta operación, refiriendo qué sucede en el caso de la doctrina cristiana. Ibídem, pp. 149-152.

mino "ideología". En primera instancia, la pertinencia de tal concepto para la reflexión epistemológica. Pregunta:

> ¿No es contraproducente la noción de "ideología"? [...] ¿No es su carácter completamente ambiguo y elusivo una razón suficiente en sí misma para abandonarla? La palabra ideología puede designar cualquier cosa, desde una actitud contemplativa que desconoce su dependencia de la realidad social hasta un conjunto de creencias orientadas a la acción, desde el medio indispensable en el que los individuos viven sus relaciones con una estructura social [Althusser] hasta las ideas falsas que legitiman el orden político dominante [Marx]. Parecería surgir justamente cuando intentamos evitarla, mientras que no aparece cuando es claramente esperable[194].

No obstante, a través de ejemplos, el autor utiliza esta misma "ambigüedad" de la ideología para explicar el concepto: dedica la primera parte de esta introducción a explicar algunos de los mecanismos por medio de los cuales opera, pues Žižek se siente obligado a "aceptar la implacable pertinencia de la noción de ideología", como indica en las primeras líneas y comprueba a partir de señalar que las creencias en cuanto al sistema naturaleza-producción de la década de 1990, contrapuestas a las de apenas dos décadas anteriores, han virado radicalmente: "ya nadie considera

---

194 S. Žižek, "El espectro...", pp. 9-10.

seriamente alternativas posibles al capitalismo [...] parece más fácil imaginar el 'fin del mundo' que un cambio mucho más modesto en el modo de producción"[195].

En este sentido, Žižek definió el concepto de "ideología" como una *matriz generativa* que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación[196]. Lo que es en realidad útil para este trabajo es que el autor sea capaz de mostrar cómo no es posible escapar, incluso en el análisis riguroso, a la ideología. Subraya, por ejemplo, "la conciencia súbita de cómo el gesto mismo de apartarse de la ideología nos arrastra nuevamente a su interior"[197], y también enfatiza que "cuando se denuncia un procedimiento como 'ideológico por excelencia' podemos estar seguros de que su inversión no es menos ideológica"[198]. Gran parte del texto es dedicado a explicar ejemplo tras contraejemplo de esta cuestión. Apenas denuncia Žižek las circunstancias o necesidades ideológicas de ver una situación de tal manera, cuando ya explica un escenario donde sucede exactamente lo contrario. Esto es algo que no se observa en el análisis de Althusser, donde parece ser que siempre se está de un lado

---

195 Ibídem, p. 7.
196 Ídem.
197 Ibídem, p. 17.
198 Ibídem, p. 10.

en el que la ideología no existe[199]. Žižek, por otro lado, está consciente de que nunca puede estarse fuera de la ideología:

> ¿Acaso la crítica de la ideología no implica un lugar privilegiado [...] que permite a algún sujeto agente percibir el mecanismo oculto que regula la visibilidad y la no visibilidad? ¿Acaso la afirmación de que podemos acceder a este lugar no es el caso más obvio de ideología?[200].

La serie de ejemplos y contraejemplos le permiten asegurar que el verdadero problema radica en la paradoja de

---

199 En la lectura que aquí se hace de estos textos, se explica esta cuestión al asumir que Althusser se ve al interior de una *ciencia* (aquella iniciada con Marx), que pretende la "objetividad" que distingue a la ciencia de otros discursos. Althusser mismo lo explicita al señalar que "Es necesario estar fuera de la ideología, es decir, en el conocimiento científico, para poder decir: yo estoy en la ideología (caso realmente excepcional) o (caso general) yo estaba en la ideología". L. Althusser, ob. cit., p. 148. Žižek, por otro lado, parece ser ese "caso realmente excepcional", al advertirse dentro del discurso, con todas las anfibologías inherentes que éste acarrea: caracteriza a la ideología como una "ambigüedad indecible". S. Žižek, "El espectro...", p. 12. Ello es más bien cercano a la noción de discurso que tiene Michel Foucault cuando afirma que éste abre un "abanico de cuestiones quizá ilimitado" para aquél que lo pronuncia. Michel Foucault, *El pensamiento del* afuera. España: Pre-textos, 2014, pp. 16-17. Por último, el mismo Žižek hace un análisis del problema de la teoría marxiana que se ve a sí misma como "ciencia objetiva". S. Žižek, "El espectro...", p. 16.

200 Ibídem, p. 9.

"que *el apartamiento de (lo que experimentamos como) la ideología es la forma precisa en que nos volvemos sus esclavos*"[201]. Esto lleva al autor a desvincularse de la explicación marxiana del asunto. Es decir, la ideología no debe ser vista como una representación: "*la ideología no tiene nada que ver con la 'ilusión'*, con una representación errónea, distorsionada de su contenido social"[202]. Para Žižek, que está más cercano a las ideas de Jaques Lacan, se trata más bien de un asunto de "ficción", entendida ésta como "relatos utópicos fracasados":

> Ésta es una manera de concebir la tesis lacaniana según la cual la verdad tiene la estructura de un relato de ficción [...] Aquí reside una de las tareas de la crítica "posmoderna" de la ideología: designar los elementos que dentro de un orden social existente —bajo la forma de una "ficción", es decir, de relatos "utópicos" de historias alternativas posibles pero fracasadas— apuntan al carácter antagonista del sistema y, por lo tanto, permiten que tomemos distancia de la autoevidencia de su identidad establecida[203].

Este punto puede ayudar a pensar cómo opera y con qué fin la selección de lecturas de los LTG. Éstas, al tener la

---

201 Ibídem, p. 13.
202 Ídem.
203 Ibídem, p. 14.

estructura de relatos de ficción y al ser pensadas con ese propósito[204] pueden ser objeto de reflexión de esta "tarea de la crítica posmoderna". Será necesario, entonces, en el capítulo III de este trabajo, pensar en los elementos que apuntan a ese carácter antagonista del subsistema escolar (parte del diasistema Estado)[205] y permiten tomar distancia de la evidencia establecida por el mismo Estado, que se propone para ser asumida por cada lector de esos libros obligatorios. Como apunta rápidamente Žižek, tal asunto no puede tener algo que ver con la ilusión, dado que

> un punto de vista político puede ser bastante exacto ("verdadero"), y sin embargo, completamente ideológico; y viceversa, la idea que un punto de vista da de su contenido social puede estar completamente equivocada sin que haya nada de "ideológico" en él[206].

---

204 Sólo hace falta revisar la presentación de la última versión del *Libro de lectura* para comprobar dicho propósito. Ésta dice que la selección ha sido hecha "por parte de especialistas en lectura infantil, el análisis de las mismas por parte de un Comité de expertos que valoraron e hicieron ajustes para que los textos fueran interesantes, literariamente valiosos". Secretaría de Educación Pública, *Español, libro de lectura. Tercer grado*. México: SEP, 2014, s.p.

205 Althusser explicó esto como el Aparato Estado (AE) que echa mano de los Aparatos Represivos del Estado (ARE) y los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), para reproducir las condiciones de su producción. L. Althusser, ob. cit., pp. 115-136.

206 S. Žižek, "El espectro…", p. 13.

Se puede pensar aquí, por ejemplo, en aquellos "cuentos" incluidos en la selección de lecturas utilizadas en 2013-2014, cuyo autor figura ser el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en los que se cuentan las peripecias de las personas que trabajan levantando los censos en algunos pueblos al interior del país. Al ser la institución misma (el INEGI) la que apela —en términos althusserianos— a los niños, auto-designándose y generando un discurso desde sí misma y sobre sí misma; pero sobre todo, al estar el relato revestido del poder del discurso hegemónico —recuérdese siempre que la lectura se inscribe en un marco oficial, obligatorio por ley: la escuela—, la lectura de este texto no hace sino reforzar el pacto de lectura que se genera entre el niño y el discurso oficial. A través de la narración testimonial que caracteriza a esos cuentos, se busca aumentar la credibilidad del discurso, independientemente del nivel de "verdad" o exactitud de su contenido; esto supone imposible desasociar el discurso de la realidad[207]. Dicho de una manera más sencilla: el niño, con la lectura del cuento incluido

---

[207] Žižek alude a esto en el momento en el que habla de la "última trampa que nos hace deslizarnos hacia la ideología"; es decir, el momento de denunciar como ideológico el intento mismo de trazar una clara línea de demarcación entre la ideología y la realidad: "la única posición no ideológica es renunciar a la noción misma de la realidad extraideológica y aceptar que todo lo que tenemos

en libros oficiales, llena el hueco que supone el vacío conceptual de la noción de "buen ciudadano". El hecho que se relata es exacto ("verdadero"): efectivamente, ciudadanos mexicanos que trabajan para el INEGI acuden cada diez años a regiones aisladas del país a realizar estos censos; mas la inclusión de estos relatos y las situaciones concretas que describen es a toda vista ideológica, pues sirve para infundir en los niños ideas y explicaciones al respecto de la nación en la que viven, las leyes bajo las cuales conviven y el tipo de relaciones que establecen con el sistema y con sus semejantes.

Aunque el siguiente capítulo es el destinado al análisis de estos textos, por lo pronto parece necesario adelantar algunas ideas con el fin de comenzar a tender puentes entre teoría y objeto de estudio. El siguiente comentario se basa en "La lluvia de la mañana", uno de los textos proporcionados por el INEGI para la selección del *Español, lecturas* de tercer año[208], donde se narra el episodio de cuatro trabaja-

---

son ficciones simbólicas, una pluralidad de universos discursivos, nunca la 'realidad' [...] no obstante, *una solución 'posmoderna' rápida e ingeniosa como esta es ideológica por excelencia*". Ibídem, p. 26.

208 "La lluvia de la mañana", en Secretaría de Educación Pública, *Español lecturas. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública/ Dirección General de Materiales e Informática Educativa/ Subsecretaría de Educación Básica, 2012, 131-136. [Nota de la editorial: Debido a las restricciones por derechos de autor, no podemos re-

doras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía que caen en cuenta de que deben realizar censos en Tabasco el mismo día en que se juega un partido de fútbol entre la selección mexicana y la selección argentina (como parte de los encuentros del mundial de Sudáfrica en 2010). El texto abre afirmando: "La responsabilidad ante todo", y procede a narrar cómo un temporal azota a las cuatro trabajadoras. Éstas, pese al deseo de ver el partido de fútbol y sin importarles el que la "lluvia era tan fuerte que no podíamos ver más allá de unos pasos y tampoco era posible caminar", deciden continuar con su trabajo pues "teníamos que lograr la meta que nos habíamos propuesto". Lo que sucede después merece la transcripción:

> Entonces, Cristina se adelantó y comenzó a tratar de caminar entre el agua: los esfuerzos que hacía provocaron que el impermeable que la cubría se le enredara en la cara asfixiándola. [...] nos asustamos, no sabíamos cómo ayudarla pues en ese momento se cayó con la fuerte corriente. Lo increíble fue que, a pesar de todo, Cristina abrazó con fuerza la mochila con los cuestionarios, no quería que se mojaran, aun cuando estaba poniendo en riesgo su vida[209].

---

producir por completo los textos analizados por la autora; en cambio, hemos agregado hipervínculos en las notas al pie que redirigen al *Catálogo Histórico de Libros de Primaria* de la Conaliteg para que el lector pueda consultarlos en línea.]

209 Ibídem, p. 134.

Žižek señala que la interpretación del relato sirve para llenar el hueco que queda entre lo real y la realidad. En palabras del autor, ese vacío se llena con "el espectro de la ideología"[210]. ¿Qué hueco llena la lectura de este relato? El que deja el deber-ser ciudadano, que se espera sea interiorizado por todos los niños que entren en contacto con su lectura: la responsabilidad de cumplir ante todo, aunque estén de por medio los deseos del sujeto y, más aún, la supervivencia propia.

Aquí también se encuentra otra de las claves que permitirán llevar a cabo el análisis. Para Žižek lo que importa no es el contenido del enunciado ideológico, las palabras en él vertidas o el grado de exactitud de su contenido (el grado de "verdad", para ser fiel a las palabras del autor), sino

> el modo como este contenido se relaciona con la posición subjetiva supuesta por su propio proceso de enunciación. Estamos dentro del espacio ideológico en el momento en que este contenido —"verdadero" o "falso" (si es verdadero mucho mejor para el efecto ideológico)— es funcional respecto de alguna relación de dominación social ("poder", "explotación") de un modo no transparente: la lógica misma de la legitimación de la relación debe permanecer oculta para ser efectiva[211].

---

210 A ese vacío dedica Žižek las últimas páginas de su introducción.

211 S. Žižek, "El espectro…", p. 15.

Los relatos firmados por una dependencia oficial del gobierno, incluidos en calidad de "cuentos", se articulan en la interpretación de los lectores de manera que legitiman, en efecto, el discurso "oficial": existe de hecho un país llamado "México", en el que la gente se comporta de tal o cual manera, en el que la identidad es ésta y en el que lo que se precia por encima de lo demás es esto otro. El relato del INEGI le enseña a los niños que la responsabilidad de cumplir con un trabajo exigido por la institución estatal está antes que cualquier otra cosa: antes que los deseos individuales (ver el encuentro futbolístico) y antes, incluso, que la supervivencia propia (representada por la casi asfixia de la trabajadora).

La expresión que Žižek pone en boca de Louis Althusser ("la manera en que un pensamiento se inscribe en su objeto") y después enfatiza con un supuesto hecho a propósito de Jaques Derrida ("la manera en que el marco mismo es parte del contenido enmarcado"), refiriendo que el analista debe ser capaz de *"leer esta multiplicidad misma de determinaciones de la ideología* [la ambigüedad indecible de la ideología] *como una señal de diferentes situaciones históricamente concretas*"[212] —todo ello permite entender con mayor claridad la postura ante la cual se inicia este análisis—.

---

[212] Ídem.

En el trabajo que se ofrecerá en las siguientes páginas, se opera bajo el supuesto de que, independientemente del contenido material de las lecturas (lo que Žižek llama el "en sí" de la ideología), el marco en el que están inscritas permite cierta interpretación mientras que anula otras posibles: ¿cómo sería leído ese relato del INEGI si se incluyese en una antología de literatura infantil que no tuviese un carácter oficial?, ¿se consideraría como un cuento al lado de relatos como *Las mil y una noches*?, ¿tendría un "valor literario"? ¿Cómo sería leído si fuese interpretado por un analista del discurso abogando en contra de la ideología "oficial"?, ¿cómo sería interpretado por un niño extranjero?, ¿cómo por un niño indígena?, ¿cómo por un niño indigente que no figura en los censos del INEGI?

La interpretación "oficial" sirve a un propósito de un modo no transparente, dado que son niños los que leen el relato y dado que los "cuentos" se incluyen en un libro oficial, de uso obligatorio, al que se le da lectura en un espacio designado para ello (la escuela) que tiene reglas bien definidas. Además, aquí puede añadirse perfectamente la interpelación althusseriana, que supone a la ideología como un medio para hacer sujetos de los individuos[213]: los textos

[213] Esta discusión será retomada en el apartado de "sujeto", páginas más adelante.

son incluidos en los LTG como medio indispensable del Estado para llevar a cabo la interpelación ideológica y la constitución de ciudadanos con un perfil específico. Louis Althusser decía que "la ideología no dice nunca 'soy ideológica'"[214]. Žižek, haciendo uso del argumento de Ducrot ("no existe el contenido neutral"), añadió que "una argumentación exitosa presupone la invisibilidad de los mecanismos que regulan su eficacia"[215]. Esos mismos textos podrían incluirse en un "Manual del ciudadano", pero ello supondría una argumentación no eficaz. Esto va de la mano de la teoría de Ernesto Laclau que Žižek retoma:

> el significado no es inherente a los elementos de una ideología como tal, sino que estos elementos funcionan, más bien, como "significantes flotantes" cuyo significado es fijado por el modo de su articulación hegemónica[216].

Para Žižek la interpretación de situaciones concretas se resolverá a partir de aquel discurso que logre apropiarse de la problemática; en el caso de los LTG, dado que de acuerdo al autor la interpretación depende de quien gane "la lucha por la hegemonía discursiva"[217], los relatos son interpreta-

---

214 L. Althusser, ob. cit., p. 148.
215 S. Žižek, "El espectro…", p. 19.
216 Ibídem, pp. 19-20.
217 Ídem.

dos bajo un marco concreto que ya ganó esa lucha: se atan esos "significados flotantes", traduciéndose en una explicación determinada de la realidad del contexto mexicano, gracias al espacio que la escuela instaura para la lectura.

Esta parte del análisis es lo que el autor llama el "en sí" de la ideología: "la ideología como un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinados a convencernos de 'su verdad' y, sin embargo, al servicio de algún interés de poder inconfeso"[218]. Para el análisis del "en sí" Žižek propone, en un giro psicoanalista, la lectura de síntomas, que ha sido esbozada brevemente en el ejemplo del INEGI. Lo siguiente es el paso del "en sí" al "para sí".

El *para sí* es "la ideología en su exteriorización/otredad: [...] la existencia material de la ideología en prácticas ideológicas, rituales e instituciones"[219]. En el análisis del capítulo III, serán pensadas las implicaciones de la relación entre los textos incluidos en la selección de lecturas y la institución escolar o, en palabras de Althusser, "el Aparato Ideológico del Estado escolar"; la manera en que este aparato produce, en efecto, mediante sus instrumentos (los LTG son tan sólo uno de ellos) la aparición del "Estado", con todos los discursos que lo legitiman —como el legal, el mé-

---

218 Ibídem, p. 17.
219 Ibídem, p. 7.

dico, el cultural, la identidad, la tradición, las buenas y las malas costumbres, la regulación de la sexualidad, etcétera—. Para ello, se buscará resaltar la "ideología implícita en los textos" o, en palabras de Žižek, el momento en el que "la realidad es indistinguible de la ideología"[220]:

> Ni la ideología en tanto doctrina explícita (las convicciones articuladas sobre la naturaleza del hombre, la sociedad y el universo) ni la ideología en su existencia material (las instituciones, los rituales y las prácticas que le dan cuerpo), sino la elusiva red de actitudes y presupuestos implícitos, cuasi "espontáneos" que constituyen un momento irreductible de la reproducción de las prácticas "no ideológicas" (económicas, legales, políticas, sexuales)[221].

Materialización de la realidad

"Mensajes en una botella"[222], de Theodor W. Adorno, muestra los cambios ideológicos que ocurrieron a partir del desarrollo de la formación social capitalista a lo largo del siglo XX, en las esferas sentimental, social-laboral e intelectual;

---

220 Ibídem, p. 23.

221 Ibídem, p. 24.

222 Theodor W. Adorno, "Mensajes en una botella", en *Ideología. Un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003, 42-54.

si se acepta por "ideología" lo que Žižek describe como la matriz generativa de visibilidad o invisibilidad.

La base argumentativa es la contradicción que Adorno señala a propósito de la creencia casi dogmática en la separación entre teoría y praxis en cada una de estas esferas; esta separación se traduce, en la teoría marxiana, en la división social del trabajo: intelectuales y obreros no son uno mismo. Para Adorno, en cambio, el individuo está dividido, de manera falaz, entre lo público y lo privado.

A lo largo de diez apartados, el autor expone lo que sucedía antaño en dichas esferas a nivel ideológico, lo que era posible pensar al respecto en otros momentos históricos[223], para explicar qué sucede en la época contemporánea.

Los cambios son notables y están todos relacionados con la naturalización de la formación social capitalista: son construidos por medio de la ideología, aunque Adorno no menciona la palabra en ningún lugar. De este texto se recogen algunas reflexiones que ayudarán a pensar el análisis a ofrecer en el capítulo III de esta tesis.

---

[223] Oraciones que utiliza Adorno para abrir cada uno de los diez apartados: "En un momento todos ellos provocaban la risa"; "'asesinato en masa' hubiera sonado [...] como propio de los viejos y buenos tiempos del asesino serial"; "'Adiós' ha sido, durante siglos una fórmula vacía. Ahora las relaciones han cobrado el mismo sentido", etc. Ibídem, pp. 43, 44 y 45, respectivamente.

Adorno confiere especial importancia a la creación de conceptos, dado que, al ser enunciados, dotan de cierta materialidad ideas que no tenían tal característica (la creación de conceptos regula la visibilidad, diría Žižek). La explicación que ofrece en el apartado de "Legalidades", a propósito de la creación del concepto "genocidio", es una muestra de ello: "Al ser codificado [...] lo indecible se tornó conmensurable [...] Por medio de su elevación al grado de concepto, se reconoce virtualmente su existencia"[224]. La reificación del concepto, asimismo, por medio de discursos (intelectuales o no), prácticas, rituales, instituciones, permite que éste se afiance. El ejemplo de Adorno es que en el foro de las Naciones Unidas se discute largamente "si alguna nueva atrocidad se inscribe o no bajo el rubro 'genocidio'"[225]. Así se institucionaliza o materializa el concepto, y aquí el error: "La humanidad era la conciencia de la presencia de lo que no estaba presente, que se evapora cuando se les confiere a todas las cosas no presentes el aspecto palpable de la presencia y la inmediatez"[226]. Señala páginas más adelante: "Hasta las opiniones más extremadamente radicales se falsifican en cuanto se insiste demasiado en ellas, y la sociedad

---

224 Ibídem, p. 44.
225 Ibídem, p. 45.
226 Ibídem, p. 46.

ansiosamente las confirma por medio de la discusión de su doctrina, absorbiéndola de ese modo[227].

¿De qué forma las lecturas incluidas en los LTG institucionalizan abstracciones, naturalizándolas, revistiéndolas con el poder que tienen las verdades absolutas, como sucede con "genocidio", concepto de cuya existencia nadie duda hoy en día? Mejor: ¿qué "verdades" se están afianzando con dichas lecturas? En el ejemplo que se dio en el apartado dedicado a Žižek, se puede preguntar si la presencia del relato del INEGI está al servicio de la naturalización de alguna relación de poder existente, por ejemplo, y a qué fin está dedicada esta naturalización. La respuesta, por lo pronto, parece ser la traducción de un concepto abstracto como "Nación" o "deber-ciudadano" en acciones concretas por parte del sujeto: en el escrito del INEGI, la trabajadora pone por encima de su vida el cumplimiento de los deberes que la Nación le confiere en tanto le otorga "el uniforme completo [del INEGI]: chaleco, gorra y credencial colgada en el cuello, así como la mochila" donde se guardan los cuestionarios del censo[228].

---

227 Ibídem, p. 50.

228 "La lluvia de la mañana", en Secretaría de Educación Pública, *Español, libro de lectura. Tercer grado*, p. 132. El otro relato incluido es "Lejano San Javier", en Secretaría de Educación Pública, *Libro de lecturas. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública/

Aquí Adorno y Žižek comparten, al menos en cuanto a su visión teórica, lo que el primero refiere al hablar de reificación y lo que el segundo nombra como "el espectro de la ideología":

> la realidad no es "la cosa en sí" sino que está ya-desde siempre simbolizada, constituida, estructurada por mecanismos simbólicos, y el problema reside en el hecho de que esa simbolización, en definitiva, siempre fracasa, que nunca logra "cubrir" por completo lo real, que siempre supone alguna deuda simbólica pendiente, irredenta. Este real (la parte de la realidad que permanece sin simbolizar) vuelve bajo la forma de apariciones espectrales [...] el espectro le da cuerpo a lo que escapa de la realidad (simbólicamente estructurada)[229].

Dado que la realidad no puede nunca abarcar lo real; es decir, dado que la explicación no puede nunca materializar completamente el objeto, el espacio que sobra entre ambos es llenado por medio de palabras articuladas, que sirven a

---

Dirección General de Materiales e Informática Educativa/ Subsecretaría de Educación Básica, 2012, 180-185. Resulta por lo menos simbólico que en ambos relatos del INEGI se confiera tal atención a la vestimenta de los trabajadores: ésta aparece descrita al detalle. Quizá sea una forma de buscar la verosimilitud en el relato; pero lo cierto es que la mención minuciosa del uniforme en ambos refuerza, a su vez, la reificación de la institucionalidad.

229 S. Žižek, "El espectro...", p. 31.

fines concretos, indistintamente del grado de verdad que albergue su contenido discursivo. Para Žižek la crítica radica en mantener dicho espacio vacío, en "sostener la tensión que mantiene viva" a esa misma crítica[230], dado que la explicación es siempre ideológica. Adorno confirma la intuición de Žižek, ejemplificándola (mostrando el "significante-amo; el significante sin significado", del que habla Žižek[231]):

> El sistema maníaco no puede ver a través de la manía sistematizada, el velo de la totalidad social. Por lo tanto, sólo apunta a un principio único: para Rousseau, la civilización. Para Freud, el complejo de Edipo; para Nietzsche, el resentimiento del débil[232].

¿Cuáles principios únicos, cuáles significante-amo, se vuelven visibles o se afianzan con la lectura de los textos de los LTG? En el apartado de "Les adieux", Adorno muestra cómo la inmediatez que permite el correo aéreo —lo que se traduce en la simulación de la presencia— convierte la relación amorosa en una "fórmula vacía", como la palabra "Adiós". Está imposibilitado amar en la época contemporá-

---

230 Ibídem, p. 26.
231 Ibídem, p. 27.
232 Ibídem, p. 50.

nea, parece decir Adorno. Ello tiene que ver con el hecho de que la no presencia era la que permitía concebir lo amado como "una imagen que abarca toda la continuidad de vida". Y la no presencia desaparece con la inmediatez que permitió en su momento el correo aéreo:

> Los directores de las aerolíneas pueden pronunciar discursos de quincuagésimo aniversario jactándose de cuánta incertidumbre y penas el avión ha ahorrado a las personas. Pero la disolución de la separación es asunto de vida o muerte para la noción tradicional de humanidad[233].

Si la humanidad era, efectivamente, la conciencia de la presencia de lo que no estaba presente, ¿la existencia de qué entidad —en detrimento de la conciencia humana— se está simulando con la inmediatez que permite la lectura del relato del INEGI? O mejor: ¿Qué se acerca al individuo que entra en contacto con estos textos y qué se aleja de él? Si en la teoría de Adorno el ser amado es el que vuelve corpóreo con la carta que recibe el que ama, restándole la extensión conferida por la esperanza del regreso presente en pensa-

---

233 T. Adorno, ob. cit., p. 46. El lector puede sólo imaginar qué diría Adorno al ver el desarrollo que ha tenido la llamada comunicación a lo largo del siglo XX. Si el teléfono permite aún mayor inmediatez que el correo aéreo, ¿qué pensar de los *teléfonos inteligentes* y el grado de "cercanía" que posibilitan?

miento[234], ¿a qué materialidad se le está dando cuerpo al leerse el relato del INEGI, cuál no-presencia está siendo suprimida del panorama?

En el apartado "Honor de caballeros", Adorno explica un campo fértil de la discusión feminista: la objetivación de la mujer. Para el autor, el terreno de la seducción discreta es "una de las maneras de lograr que la violencia en toda su crudeza aparezca suavizada, y el control se vea como una concesión mutua"[235]. La promiscuidad heterosexual que no se explicita ante los demás permite hacer posesión de la mujer. Ello es así porque esta promiscuidad resta el derecho al reclamo de uno de los términos, que ya renunció a éste al aceptar del hombre "la promesa tácita de no hablar del tema con otros hombres, de no infringir el mandato patriarcal acerca de la reputación femenina"[236]. La división masculina del trabajo se equipara aquí con la división a voluntad "de todas las esferas del sentimiento, la conducta y el valor" que permite a la mujer la aceptación de esa promesa tácita. Al final del apartado Adorno se pregunta: ¿quién tiene la fuerza necesaria para cargar con su amor abierta y desver-

---

234 "Adiós" era la palabra que designaba la eterna vuelta del ser amado en la eventualidad de la muerte; pero ha sido una fórmula vacía durante siglos, dice Adorno. Ibídem, p. 45.

235 Ibídem, p. 46.

236 Ídem.

gonzadamente, cuando ello supone dejar de lado el desacreditado principio de la discreción?

Si se piensa que al establecerse el pacto de lectura de los textos de los LTG se está realizando alguna especie de promesa tácita como la que describe Adorno a propósito de la promiscuidad discreta, ¿al reclamo de qué derecho se está renunciando cuando se establece este pacto? Ello importa, porque trasladar la explicación que de este fenómeno hace Adorno al terreno que interesa en este trabajo supone que de alguna forma es al lector al que se está volviendo objeto con ese pacto.

El apartado "Acércate más" explica lo que sucede al prescindir de la interioridad en una relación amorosa. Para Adorno se elimina ésta al objetivársele en formas, hábitos y obligaciones "como si [éstos] fueran un tercero entre dos personas"[237]. Dice el autor: "sólo cuando uno responde a la inflexión de la voz de otro con desesperación, la relación es tan espontánea como debería ser entre personas libres"[238]. Estos rituales son sencillos; se trata del establecimiento de una fecha para celebrar el aniversario; el saludo entusiasta a la pareja; la llamada telefónica que se atiende de determinada manera. Todos ellos, al no cumplirse, parecen negar

---

237 Ibídem, p. 48.
238 Ibídem, p. 49.

la dinámica del interior del sujeto. Es decir, en tanto el ritual en el que se objetiva la dinámica interior no se cumple, parece como si ese mismo interior no existiera. En realidad, el ritual se sustituye por el ejercicio de lo interior, anulándolo, ejerciendo una especie de represión a éste. Si pensamos en la lectura de los LTG como uno de esos rituales, ¿de qué interioridad se está prescindiendo? Dice Adorno que la seriedad y la responsabilidad de los rituales "implican no ceder ante cualquier impulso, sino hacerse valer y reafirmarse como algo sólido y constante, oponiéndose a la psicología individual"[239]. ¿Qué se reafirma con la lectura de los LTG como algo "sólido y constante"?, ¿qué interioridad se reprime?

Por último, valdrá la pena agregar aquí algo sobre el apartado de Adorno, "Excesos imaginarios". En él, el autor profetiza algunos de los cambios que se afianzarían a lo largo del siglo XX y que el teórico alcanzó a vislumbrar en su momento. Esto tiene que ver con la separación entre medios y fines, que Adorno ve como la consecuencia de no examinar el pasado con atención. El autor señala que los individuos que fueron educados en la teoría dialéctica tienen cierta reticencia para concebir imágenes positivas de una sociedad adecuada. No obstante, cree que llegará el

[239] Ibídem, p. 48.

momento en que la humanidad pueda "advertir la incongruencia entre su desarrollo racional y la irracionalidad de sus fines, y actuar en consecuencia"[240]. En este apartado, el teórico explica que no es saludable pensar los fines y los medios para alcanzarlos por separado; es decir, pensar que "el fin justifica los medios", por ejemplo, es una falacia burguesa. La antítesis entre medios y fines "es buena para el mundo que la produjo, pero no para el intento de cambiarlo"[241]. Para Adorno, la situación contemporánea concibe a los medios como datos despojados de razón en sí mismos y a los fines como "ideas", cuya esterilidad radica en su imposibilidad de exteriorización[242]. Si se traslada esto al terreno que ocupa esta tesis, se puede preguntar por la finalidad de los LTG y por su utilización como medios: ¿qué fin están destinados a cumplir?, ¿ese fin los concibió como medios con un propósito?, ¿y están éstos en consonancia?

240 Ibídem, p. 54.
241 Ibídem, p. 53.
242 Ídem.

Construcción del sujeto

La pregunta por el concepto de "sujeto" ha sido planteada en múltiples ocasiones, desde distintas disciplinas y, al interior de éstas, desde diferentes perspectivas. Basta revisar la historia de la filosofía para comprobar que el concepto la atraviesa: desde Aristóteles hasta los filósofos del siglo xxi, pasando por Descartes, Hegel y Heidegger, el asunto es pensado una y otra vez[243]. Lo mismo puede decirse del dis-

---

[243] En *La hermenéutica del sujeto*, Michel Foucault habla de "Alcibíades" (diálogo de Platón) como uno de los textos más tempranos que tratan la cuestión del sujeto (a través de la práctica de la "concien-

curso jurídico, la gramática, la lingüística, el psicoanálisis y el arte, por nombrar algunos ejemplos más[244]. Si bien la existencia del sujeto puede ser discutida[245], la presencia de este concepto en la historiografía del pensamiento occidental vuelve inevitable aceptar su materialidad, aun si fuese meramente discursiva.

En el caso de los LTG, la pregunta por la cuestión del sujeto es fundamental. A partir de lo que se considere como el ideal del "sujeto" por los elaboradores de los libros de lecturas, se realizará la interpelación ideológica a los lectores

---

cia de sí"), por ejemplo. Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. Por su parte, en *El espinoso sujeto*, de Slavoj Žižek, también se trata la cuestión, desde Hegel y Heidegger —con referencias siempre al sujeto cartesiano— hasta llegar a las recientes hipótesis de Judith Butler. Slavoj Žižek, *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Argentina: Paidós, 2001.

244 El discurso jurídico, por ejemplo, elabora una y otra vez la noción de "sujeto de derecho"; la gramática y la lingüística han elaborado sus propias definiciones funcionales; el psicoanálisis se adjudica la tarea de estudiar al sujeto y asistirle; en el caso del arte, ¿no se supone a éste un "medio de expresión"?, ¿no puede tomarse, por ejemplo, la corriente expresionista como corriente centrada en la interioridad del sujeto?

245 Foucault habla, por ejemplo, de que algunas escuelas de la práctica de la "conciencia de sí" intentaban devolver a los individuos algo que nunca fueron: "ahí está, me parece, uno de los elementos, uno de los temas más fundamentales de esta práctica de sí". M. Foucault, *La hermenéutica…*, p. 105.

de la que hablaba Althusser: aquella que convierte a los individuos físicos en sujetos virtuales. Además, si atendemos a Judith Butler cuando señala que la representación política sólo puede ser extendida a aquello que es susceptible de ser reconocido en tanto sujeto, es decir, que el individuo debe llenar las cualidades para ser un sujeto, antes de que pueda ser representado en términos políticos[246], la cuestión se vuelve más problemática, puesto que implica que existen individuos que no pueden ser representados.

¿Quién o qué es el sujeto?, ¿qué es la subjetividad?, ¿qué subjetividades son representadas en términos políticos en las lecturas de los LTG?, ¿qué subjetividad se pone en el centro de las lecturas de estos libros y, con ello, qué subjetividades quedan relegadas a la periferia?, ¿cómo se relaciona la cuestión de la subjetividad con las subjetividades manejadas en las lecturas de los LTG?, ¿qué subjetividades no son siquiera contempladas?, ¿ello sirve a algún propósito?, ¿qué sucede con los individuos que no son contemplados en tanto sujetos?, ¿son interpelados por estos libros? Y de ser así, ¿cómo se lleva a cabo esa interpelación?

---

246 Éste es el argumento con el que inicia el primer capítulo de *Gender trouble*, de Butler. En él, trata de definir qué es el sujeto "mujer" y porqué se busca su representación política desde el feminismo. Judith Butler, "Subjects of sex/gender/desire", en *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. EUA: Routledge, 1990, 15-78.

Con esto último —el sujeto que quizá no puede ser interpelado por los libros— se piensa, sobre todo, en aquellos individuos que no figuran en tanto sujetos en las lecturas. Por ejemplo, en ninguna de las lecturas revisadas para efecto de esta tesis se ha encontrado texto alguno en los LTG que refiera a la disidencia sexual. No hay un solo cuento que trate o se acerque a la temática de que un individuo no se apegue a la norma heterosexual monógama. Sí hay, por otro lado, un documento elaborado por la SEP que trata la cuestión de la homosexualidad, pero este documento fue pensado para los maestros y no para la lectura de los alumnos[247]. Cuando se habla aquí de subjetividades no contempladas no sólo se piensa en las identidades no apegadas a la norma heterosexual, sino también en aquellos individuos cuya lengua materna no es el español; aquellos que pertenecen a comunidades indígenas (con características distintas a las representaciones de la vida social en los libros de lecturas, comunidades regidas por usos y costumbres); y, por último, en los sujetos que no alcanzan las características de antemano supuestas para los lectores de los libros: los huérfanos, los "sin techo", los enfermos, los niños con

[247] El documento en cuestión es Secretaría de Educación Pública, *Sexualidad infantil y juvenil. Nociones introductorias para maestras y maestros de educación básica*. México: SEP, 2000.

"capacidades diferentes", por nombrar algunos ejemplos más. Para los trabajos de esta tesis se suscriben algunas definiciones del concepto, con el fin de pensar la cuestión que ocupará el siguiente capítulo.

El sujeto gramatical y sus implicaciones

Del breve capítulo "De la subjetividad en el lenguaje"[248], de Émile Benveniste, se retoman un par de aspectos que servirán para pensar en la cuestión del sujeto de enunciación en el interior de los LTG. Benveniste define ahí al discurso como el lenguaje puesto en acción. La palabra, que garantiza la comunicación, es vista como una actualización del lenguaje. Para el autor, entonces,

> es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto* porque el solo lenguaje funda en realidad, en *su* realidad, que es la del ser, el concepto de "ego".
>
> [...]
>
> La "subjetividad" [...] se define no por el sentimiento que cada quien experimenta de ser él mismo [...] sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne, y que asegura la permanencia de la conciencia. Pues bien, sostenemos que esta "subjetividad"

---

248 Émile Benveniste, "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de Lingüística General 1*, 19ª ed. México: Siglo XXI, 1997, 179-187.

> [...] no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. Es "ego" quien dice "ego"[249].

Benveniste opina que la consciencia de uno mismo se experimenta por medio del contraste de un "yo" o "ego" con un "tú" y que es la condición del diálogo la que es constitutiva de la "persona". En la existencia de pronombres personales en todas las lenguas, Benveniste ve la evidencia que le permite asegurar que el lenguaje no es posible sino porque cada locutor se pone como "sujeto" y remite a sí mismo como "yo" en su discurso: "una lengua sin expresión de la persona no se concibe"[250], argumenta a favor suyo.

Lo que parece más importante de las aportaciones de este autor para el trabajo a elaborar aquí es su consideración sobre la polaridad entre "tú" y "yo", que no implica simetría: "'ego' tiene siempre una posición de trascendencia con respecto de 'tú'; no obstante, ninguno de los dos términos es concebible sin el otro; son complementarios"[251]. Más aún, la tercera persona gramatical, "él/ella" parece ser la condición por excelencia de la objetivización de los individuos en el discurso:

---

249 Ibídem, pp. 180-181.
250 Ibídem, p. 182.
251 Ibídem, p. 181.

> Hay que tener presente que "3ª persona" es la forma del paradigma verbal (o pronominal) que *no* remite a una persona, por estar referida a un objeto fuera de la alocución. Pero no existe ni se caracteriza sino por oposición a la persona *yo* del locutor que, enunciándola, la sitúa como "no-persona". Tal es su estatuto. La forma él [...] extrae su valor de que es necesariamente parte de un discurso enunciado por "yo"[252].

Echando mano de las suposiciones de Benveniste, es posible pensar en qué sucede cada vez que los cuentos contenidos en los LTG enuncian un "yo", un "tú", un "él/ella": piénsese a partir de este punto que, cada vez que se encuentre un ego enunciado, éste no remite a un personaje del relato, sino a una identidad, que se llenará en tanto el individuo dé lectura al texto contenido en los LTG. La oposición que plantea el "tú" al "ego" deberá ser asumida por el lector. Y, por último, cuando sea encontrada evidencia de un "él/ella", lo que el niño tiene frente a sí no es un sujeto, sino un objeto del discurso que está siendo caracterizado por medio de un "ego" discursivo. Resta pensar en la operación que se lleva a cabo cada vez que por medio de un texto se caracteriza a una comunidad entera, como sucede a menudo en los relatos contenidos en el LTG de lecturas.

---

[252] Ibídem, p. 186. Los subrayados son del autor.

Sujeción del individuo

En "El sujeto y el poder", Michel Foucault, tras advertir que las ideas ahí discutidas no representan ni una teoría ni una metodología, declara:

> Quisiera decir, antes que nada, cuál ha sido la meta de mi trabajo durante los últimos veinte años. No ha consistido en analizar los fenómenos del poder ni en elaborar los fundamentos de tal análisis. Mi objetivo, por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura.
>
> [...] Así, el tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto[253].

De aquí que el teórico se dio a la tarea, durante décadas, de estudiar las maneras en que los individuos se convierten en sujetos. En este trabajo son considerados dos libros suyos como centrales para esta cuestión. Se trata de la publicación de dos ciclos lectivos que impartió en el Collège de France: *Los anormales* (1974-1975)[254] y el ya citado *La her-*

---

253 Michel Foucault, "El sujeto y el poder", en Hubert L. Drayfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, trad. Corina de Iturbide. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988, p. 227.

254 Michel Foucault, *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, 2ª ed., trad. Horacio Pons. México: FCE, 2001.

menéutica del sujeto (1981-1982). En estos cursos mostró de qué manera cambian las percepciones sociales sobre el concepto de "sujeto" y —de mayor interés para este trabajo— los mecanismos por medio de los cuales se construye ese concepto en cada individuo. Con ello, muestra también los procedimientos por los que algunos sujetos quedan relegados a la periferia.

El primero trata de los sujetos considerados "anormales" en el siglo XIX, si bien su análisis no se ciñe tan sólo a ese momento histórico. En el segundo, Foucault traza una genealogía de la "inquietud de sí" o modo de subjetivación antigua, para después abordar la cuestión de la precariedad de la "subjetivación moderna"; a saber, el concepto de "sujeto" que se inaugura con el pensamiento cartesiano: el sujeto que piensa, luego existe.

No obstante, es quizá en ese breve texto, "El sujeto y el poder", que Foucault puntualiza lo que trata de forma amplia en sus cursos lectivos. Se entiende, por ejemplo, a partir de la lectura de este texto que, cuando Foucault pregunta por los sujetos anormales, está en realidad preguntando por la noción de sujeto "normal":

> para averiguar lo que significa cordura para nuestra sociedad, quizá deberíamos investigar lo que está sucediendo en el campo de la locura. Para comprender lo que significa legalidad, lo que pasa en el campo de la ilegalidad. Y, para comprender en qué consisten las relaciones de poder, quizá

> deberíamos analizar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estar relaciones[255].

Por esta razón es que de ahí, aun con la advertencia del autor, se toma la primera definición de "sujeto" que, como se verá, es una definición doble. La primera parte de esta definición podría verse como el núcleo teórico de *Los anormales*, mientras que la segunda parte como el de *La hermenéutica del sujeto*:

> Hay dos significaciones de la palabra *sujeto*: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete[256].

En cuanto al control que somete al sujeto, se puede ver a los LTG como los medios que permiten al Estado sujetar a los individuos, evitando que éstos se transformen en una subjetividad no prevista: éste control en el desarrollo del sujeto se ejerce, en parte, por medio de lecturas que se

---

255 M. Foucault, "El sujeto y el poder", p. 229.

256 Ibídem, p. 227. Žižek describe la primera parte de esta definición de Foucault con un símil: "la subjetivización como sujeción a través de las prácticas disciplinarias performativas". S. Žižek, *El espinoso…*, p. 7.

nombran a sí mismas "literarias", pero cuyo estatus tendrá que ser meditado en el siguiente capítulo.

Además, el discurso académico al respecto de los libros señala que los individuos en realidad sí dependen de esas mismas lecturas: uno de los argumentos más fuertes para la creación de la Conaliteg, y que se mantiene como defensa de los LTG, es el hecho de que muchos mexicanos no puedan costearse esa misma educación y por ende resulta necesario el subsidio estatal para la elaboración y adquisición de los materiales educativos:

> La difusión masiva y gratuita de los LTG ha permitido que durante el último medio siglo todos los niños de primaria —aun los de las zonas más alejadas del país— hayan tenido la posibilidad de acceder a través de ellos a un conjunto de conocimientos estandarizados[257].

Parece ser que para Foucault uno de los problemas es la conceptualización de "sujeto" y las diferencias que establece ésta con el individuo. En este sentido, "El sujeto y el poder" también puede iluminar el problema. Cuando Foucault señala una serie de oposiciones en el trabajo académico reciente, y en las cuales ve luchas que tienen puntos en común, el teórico de paso muestra esta brecha entre el

---

[257] L. Villa, "Reformas…", pp. 174-175.

concepto de individuo y el concepto de sujeto[258]. El primero tiene que ver con aquello que vuelve individuales a los humanos, los distingue de otros. El segundo con aquello que sujeta esa individualidad, normalizándola. Las oposiciones dan cuenta de luchas que

> cuestionan el estatus del individuo: por una parte, sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales. Por otra parte, atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constrictivo. [...] Estas luchas no están en contra del "individuo" más bien están contra el "gobierno de la individualización"[259].

Para Foucault, además, estas luchas tienen por objetivo principal "no atacar instituciones de poder, grupo, élite o clase, sino más bien una técnica, una forma de poder"[260],

---

258 La serie de oposiciones incluye "la oposición al poder de los hombres sobre las mujeres, de los padres sobre los hijos, de la psiquiatría sobre los enfermos mentales, de la medicina sobre la población, de la administración sobre el modo de vida de la gente"; en esta última oposición puede situarse el problema aquí estudiado, el sujeto que el Estado está tratando de imponer a sus ciudadanos y la oposición de la individualidad de esos ciudadanos. Michel Foucault, "El sujeto...", p. 6.

259 Ídem.

260 Ídem.

que tiene que ver con la sujeción del individuo o la sumisión de la subjetividad propia, al concepto de ésta que tenga el Estado. Es decir, el Estado funciona como el mecanismo del "gobierno de la individualización".

Los LTG pueden ser pensados, entonces, como instrumentos de esa técnica que se ejerce sobre los individuos para que éstos se conviertan en sujetos específicos. Para Foucault este poder está siendo constantemente ejercido en la cotidianidad con el fin de clasificar a los individuos en categorías, designándolos por su propia individualidad, atándolos a su propia identidad, imponiendo sobre ellos una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos.

Cuando los LTG son utilizados en el interior de las aulas durante jornadas de ocho horas a razón de cinco días semanales, y cuando los textos literarios de los LTG designan precisamente una parte de esa ley de verdad que debe ser reconocida[261], ¿no parece esta situación ser el ejemplo calzado del fenómeno descrito por Foucault? Aunque no es necesariamente un problema el que el Estado trate de crear ciudadanos con base en un ideal en donde se depositan ciertos rasgos culturales que son importantes para la comu-

---

261 La ley de verdad aquí sería el "ante todo la responsabilidad" con el que abre el texto que se usó como ejemplo en el apartado anterior, el texto firmado por el INEGI.

nidad, es necesario pensar si en el caso de los LTG esto representa un valor positivo.

Interpelación ideológica del sujeto

El apartado anterior conduce a retomar el asunto de la interpelación y el sujeto en Althusser. Para éste, la expresión "sujeto ideológico" es una tautología[262]: los sujetos siempre son ideológicos. Es interesante la argumentación de este autor al respecto, dado que ingresa, como nota al pie, una crítica a la noción de "sujeto" que disciplinas como la lingüística tienen, porque "tropiezan a menudo con dificultades que resultan de su desconocimiento del juego de los efectos ideológicos en todos los discursos, incluso en los discursos científicos"[263]. Este juego es, precisamente, que:

> Tanto para ustedes [lectores] como para mí [autor] la categoría de sujeto es "una evidencia" primera (las evidencias siempre son primeras): está claro que ustedes y yo somos sujetos (libres, morales, etc.) [...] esta "evidencia" de que ustedes y yo somos sujetos —y el que esto no constituya un problema— es un efecto ideológico, el efecto ideológico elemental[264].

---

262 L. Althusser, ob. cit., p. 145.
263 Ídem.
264 Ídem.

Para este autor, el reconocimiento ideológico que se da por medio de la interpelación del individuo —cuando éste se reconoce como aquél a quien de hecho se interpela—, es el responsable de que el individuo se convierta en un sujeto, y no al revés. Es decir, no es que el individuo sea un sujeto antes de esa interpelación, sino que la interpelación exitosa configura al individuo en sujeto. Las ideas de Žižek al respecto resultan iluminadoras cuando señala que "la percepción de que el sujeto estuvo allí desde siempre, desde antes de la interpelación, es precisamente el efecto y la prueba de que la interpelación fue exitosa"[265]. Judith Butler también echa luz sobre el asunto cuando menciona que "el acto de reconocimiento se convierte en un acto de constitución: la llamada trae al sujeto a la existencia"[266]. El sujeto sólo es tal en tanto que es interpelado y responde a la llamada.

Así, cuando los niños leen estos libros y establecen un pacto de lectura con ellos, interiorizando las situaciones descritas como "lo que sucede en la realidad", en ese acto mismo están reconociendo el orden de cosas que se impone desde el Estado y su lugar propio en el interior de ese orden. Aunque esto no sea una operación consiente, los niños que leen los libros se reconocen a sí mismos como ciuda-

---

265 S. Žižek, *El espinoso…*, p. 275.

266 Judith Butler, "Introducción. De la vulnerabilidad lingüística", en *Lenguaje, poder e identidad*. España: Editorial Síntesis, 1997, p. 50.

danos sujetos a leyes, con ciertos derechos y obligaciones, "mexicanos", hispano-hablantes, con mitos fundamentales de este tipo, con tales instituciones que se encargarán de ellos y hacia las que ellos tienen responsabilidades determinadas y, por último, se reconocen como sujetos de cierta historia: existe un lugar del que vienen y un lugar al que van. Pese a que el reconocimiento se configura después de la lectura, la interpelación ideológica exitosa hace creer en que el rumbo ha estado trazado desde siempre. Resta pensar en qué sucede con los niños que no se reconocen en los textos y no responden a la interpelación subjetivizante.

Efecto subjetivizante y resistencia

Del libro *El espinoso sujeto* de Žižek, se retoman a continuación algunos apuntes —mas no los presupuestos esenciales, dado que éstos entablan más "una intervención política comprometida [del autor], que encara la cuestión quemante del modo en que vamos a reformular un proyecto político izquierdista"[267] en la época del capitalismo global, que una discusión sobre metodología de análisis literario o discursivo—. Las categorías de "histeria" y "perversión", que el autor atribuye al sujeto cartesiano por un lado y al

[267] S. Žižek, *El espinoso…*, p. 12.

sujeto de las relaciones de mercado en el capitalismo tardío por el otro, no se abordan en este trabajo, dado que no se trata aquí de una defensa de alguna posición dada del sujeto, sino de pensar cuál categoría está operando en el centro de los LTG y de qué manera[268].

Algunos señalamientos que hace Žižek pueden ayudar en la tarea de reflexionar sobre la cuestión del sujeto y su relación con las lecturas de los LTG. El autor comienza por trazar un mapa de la cuestión. Vale la pena la transcripción de ese primer párrafo con el que abre la introducción, puesto que ahí queda bien delineada la complejidad del panorama contemporáneo de los presupuestos acerca del sujeto, si bien de forma paródica:

> Un espectro ronda la academia occidental… el espectro del sujeto cartesiano. Todos los poderes académicos han entrado en una santa alianza para exorcizarlo: la New Age oscurantista (que quiere remplazar el "paradigma cartesiano" por un nuevo enfoque holístico) y el desconstruccionismo posmoderno (para el cual el sujeto es una ficción discursiva, un efecto de mecanismos textuales descentrados); los teóricos habermasianos de la comunicación (que insisten en pasar de

[268] Como apunte rápido, la defensa del sujeto cartesiano que hace Žižek en ese libro se basa en este atributo histérico del sujeto cartesiano. Al autor le parece que la histeria es la categoría subversiva, mientras que la perversión es lo contrario, pese a la opinión que —argumenta Žižek— es la generalizada.

> la subjetividad monológica cartesiana a una intersubjetividad discursiva) y los defensores heideggerianos del pensamiento del ser (quienes subrayan la necesidad de "atravesar" el horizonte de la subjetividad moderna que ha culminado en el actual nihilismo devastador); los científicos cognitivos (quienes se empeñan en demostrar empíricamente que no hay una única escena del sí-mismo, sino un pandemónium de fuerzas competitivas) y los "ecólogos profundos" (quienes acusan al materialismo mecanicista cartesiano de proporcionar el fundamento filosófico para la explotación implacable de la naturaleza); los (pos)marxistas críticos (quienes sostienen que la libertad ilusoria del sujeto pensante burgués arraiga en la división de clases) y las feministas (quienes observan que el cogito supuestamente asexuado es en realidad una formación patriarcal masculina)[269].

Quizá el mayor interés que pueda tener este libro para el trabajo aquí contemplado sean las definiciones del concepto de sujeto que Žižek encuentra en cada uno de los filósofos que retoma y con los que discute. Importa, sobre todo, el último apartado, el que refiere a la teoría de Judith Butler y al concepto de interpelación ideológica de Louis Althusser, por considerarse esta problemática más cercana al asunto que ocupa esta tesis.

Žižek proporciona, además, un ejemplo que parece pensado a partir de la historia de la Colonia y la Indepen-

---

[269] Ibídem, p. 9.

dencia de México. Lo utiliza para argumentar sobre la posible resistencia a la dominación colonial. Con ello, enarbola una crítica en contra de Michel Foucault (el Foucault en el que Judith Butler se apoya), puesto que éste último "niega la existencia de cualquier norma independiente del contexto histórico contingente" por lo que "no puede fundamentar la resistencia al edificio existente del poder"[270].

Esta crítica ayudará aquí a pensar en la posibilidad de resistir a los efectos de la interpelación ideológica de los LTG. Žižek, tras ofrecer su interpretación de un texto foucaultiano, rechaza lo que supone dicho por su autor (a saber: no hay manera de escapar a los efectos del poder) y explica que la resistencia sí es posible, pero que ésa se basa en una suerte de "exceso" que surge al imponerse algo; en el caso del ejemplo, el eurocentrismo imperialista:

> Si basamos nuestra resistencia al eurocentrismo imperialista en la referencia a algún núcleo de identidad étnica anterior, automáticamente adoptamos la posición de una víctima que se resiste a la modernización [...] Pero si concebimos nuestra resistencia como un excedente que resulta del modo brutal en que la intervención imperialista perturbó nuestra anterior identidad encerrada en sí misma, [...] podemos sostener que nuestra resistencia se basa en la dinámica intrínseca del sistema imperialista: el propio sistema imperialista,

---

[270] Ibídem, p. 271.

a través su antagonismo intrínseco, detona las fuerzas que llevarán a su extinción[271].

Ello sirve para pensar si es posible resistir al efecto subjetivizante del poder de la interpelación ideológica del que son vehículos los LTG. Primero, parece pertinente considerar si tal resistencia es necesaria. La respuesta es forzosamente afirmativa si se halla algún sujeto que es invisibilizado por medio de las identidades contenidas en los relatos del LTG de lecturas, y si esta invisibilización supone un reforzamiento de condiciones de marginalización de su cotidianidad (además de la discursiva). De suceder esto, se vuelve necesario preguntar: ¿pueden los niños trazar una subjetividad distinta a la ahí contenida apelando a este "exceso colonizador" supuestamente implícito en la imposición de textos de lectura? Es decir, ¿hay alguna manera de estable-cer una argumentación que resista a esa dinámica de subjetivización, no rechazándola, sino desbordándola?[272]. Es importante pensar en esa resistencia porque, si bien la

---

271 Ibídem, p. 272. ¿No recuerda esto, por otro lado, la discusión del apartado anterior en el que se trató la brecha entre lo real y la realidad, la cual se llena con la ideología, de acuerdo con Žižek? Es decir, ¿este "exceso" no es equivalente a esa brecha? Y, ¿no está aquí su autor llenándola con su propia ideología marxista?

272 A propósito de esta resistencia, vale la pena anotar aquí la opinión de Judith Butler al respecto. Al final de la introducción al libro

categoría de sujeto no oprimirá a todos los niños que reciban LTG, sí supone una constricción para todos aquellos que no se condicionen a sus normas, indicándoles que hay un error en su subjetividad, un error que debe ser corregido u homologado a la normal de los LTG.

La representación política del sujeto

Para terminar con este apartado teórico sobre el sujeto, se retoman algunos puntos de Judith Butler al respecto. Se utilizan aquí dos textos: el primer capítulo de *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*[273] y la introducción a *Lenguaje, poder e identidad*. *Gender trouble* se usa para problematizar el concepto; de *Lenguaje, poder e identidad* se retoman algunos puntos y la definición de sujeto que ofrece Butler a propósito del lenguaje de odio. En estos textos,

---

Lenguaje, poder e identidad, Butler propone una manera de resistir al lenguaje ofensivo, que no establece relación con el "exceso colonizador" del que habla Žižek, pero que ayuda a pensar en la resistencia a los efectos del discurso: "La posibilidad política de utilizar la fuerza del acto de habla contra la fuerza de la ofensa consiste en hacer una apropiación inadecuada de la fuerza del habla que lucha social y cultural del lenguaje en la que la agencia se deriva de la ofensa, una ofensa que se puede contrarrestar gracias a esta derivación". J. Butler, "Introducción…", p. 71.

[273] J. Butler, "Subjects…".

la autora se sitúa entre los que Žižek llama desconstruccionistas posmodernos[274]; es decir, aquellos que consideran al sujeto una ficción discursiva[275].

Para la autora, al establecerse una identidad común que fundamente la política feminista y su representación (esa identidad común se toma sin más, como el sujeto "mujeres"), se excluye la posibilidad de un cuestionamiento radical de esa construcción política y del concepto de identidad en sí mismo. Por esta razón, en el prefacio del libro sugiere que quizá sea problemático establecer un sujeto común para ser representado por el feminismo:

> we ought to ask, what political consequence of a radical critique of the categories of identity? What new shape of politics emerges when identity as a common ground no longer

---

274 El trabajo de Judith Butler se adscribe, además, en lo que otros llaman "postfeminismo". Si bien en *Gender trouble* Butler hace la pregunta específica por el sujeto del feminismo (a quien ella considera, de hecho, un "*fable*", una fabulación), los argumentos que da para entablar la discusión con las preocupaciones de otras feministas sobre la representación política de este sujeto pueden extenderse a otras clases de sujetos (los sujetos "mexicanos", por ejemplo) y sirven aquí para pensar en un par de cuestiones sobre el concepto y su relación con los LTG.

275 Dice la autora: "La propia 'existencia' del sujeto está implicada en un lenguaje que precede y excede al sujeto, un lenguaje cuya historicidad incluye un pasado y un futuro que exceden al sujeto que habla". J. Butler, "Introducción…", p. 54.

> constrains the discourse on feminist politics? And to what extent does the effort to locate a common identity as the foundation for a feminist politics preclude a radical inquiry into the political construction and regulation of identity itself?[276].

¿Puede pensarse lo mismo acerca de la existencia del sujeto "mexicanos" en el que los LTG parecen estar fundamentados?, ¿no establece este sujeto la misma problemática que describe la autora?, ¿no quedan excluidos algunos sujetos al definirse los rasgos exclusivos que componen tal categoría?

En el primer capítulo de *Gender trouble*, Butler explica que casi toda la teoría feminista ha asumido que existe tal identidad común, una que se entiende a partir de la categoría "mujeres"; una que no sólo da pie a los intereses feministas y las metas discursivas, sino que constituye el sujeto para quien se busca la representación política.

---

276 "Deberíamos preguntar: ¿qué posibilidades políticas son la consecuencia de una crítica radical de las categorías de la identidad?, ¿qué nueva forma política emerge cuando la identidad como piso común cesa de constreñir el discurso sobre la política feminista? Y, ¿hasta qué punto el esfuerzo por localizar una identidad común como la base de la política feminista excluye un cuestionamiento radical de la construcción y la regulación política de la identidad?". Judith Butler, "Preface", en *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. EUA: Routledge, 1990, p. IX [las traducciones del texto de Butler fueron hechas específicamente para esta tesis].

Para Butler, la representación funciona de dos maneras: en el aspecto político, la representación permite extender la visibilidad y con ello la legitimación de los sujetos; en el aspecto lingüístico, la representación es una "normative function of a language which is said either to reveal or to distort what is assumed to be true about the category of woman"[277].

En las lecturas de los LTG existe la categoría de sujetos "mexicanos" que intenta demostrar, visibilizar, a cierto grupo de individuos y que, al mismo tiempo, los legitima en tanto sujetos; diríase que es el certificado de su existencia.

¿Cuál es la representación lingüística en los LTG del sujeto "mexicanos"?, ¿cuál aquélla que norma, revelando u oscureciendo, esa "verdad" sobre los "mexicanos"? Es decir, ¿en qué se piensa cuando se habla del sujeto mexicano en los LTG? Señala Butler, al respecto de la representación, que ésta "is extended only to what can be acknowledged as a subject" y que "the qualifications for being a subject must first be met before representation can be extended"[278].

---

277 "función normativa del lenguaje que revela o distorsiona aquello que se asume como cierto acerca de la categoría 'mujer'". J. Butler, "Subjects...", p. 1.

278 "sólo se extiende a aquello que puede ser reconocido como sujeto" y "la cualificación de sujeto debe existir antes de que la representación pueda ser extendida". Ibídem, pp. 1-2.

Para Butler, asumir la existencia del sujeto "mujer" es problemático: aquellos sujetos que deseen esa representación política, pero que no consigan reunir las cualidades de lo que se asume como mujer, no podrán ser sujetos del feminismo y, por extensión, tampoco podrán ser sujetos de la representación política feminista.[279]

Retomando las teorías de Butler al respecto del sujeto de la representación política feminista, la pregunta aquí sería: ¿qué cualidades debe tener un sujeto para poder ser considerado como "mexicano", tal y como se representa este sujeto en las lecturas de los LTG? ¿Qué sucede con el niño que no cumple con esas cualidades?, ¿se halla a sí mismo en las lecturas de los LTG?[280], ¿de qué manera?, ¿qué consecuencias se derivan de la imposibilidad de algún niño para sentirse

---

279 Piénsese, por ejemplo, en el problema de la transexual que desea ser considerada mujer, y no transexual o mujer transexual. Al no reunir los atributos que puedan pensarse acerca de lo que constituye a una mujer (capacidad de dar a luz, genitales femeninos, cierto sistema hormonal, etc.), ésta no es entendida como tal y, por ende, no puede ser representada, lo que se traduce en que ella no será objeto de defensa del feminismo.

280 No ser representado por las lecturas es, también, una forma de ser representado; es un decirle al lector "te represento en tu no-existencia" o decirle "tú no existes, por eso no estás representado". Butler dice algo parecido en la introducción a este libro: "Aunque algunas formas de lenguaje ofensivo dependen del uso de los nombres [...] otras formas parecen depender de descripciones o incluso del silencio". J. Butler, "Introducción...", p. 55.

identificado con el sujeto mexicano que enuncia o que es enunciado en las lecturas de los LTG? Y, más importante aún: ¿qué consecuencia se deriva de sí hallarse identificado?

En ese mismo capítulo Butler pregunta: "do the exclusionary practices that ground feminist theory in a notion of 'women' as subject paradoxically undercut feminist goals to extend its claims to 'representation'?"[281]. Esta pregunta se puede reformular con el sujeto "mexicanos": ¿no son las prácticas de exclusión en las que parece fundamentarse la categoría de sujetos "mexicanos", paradójicamente, las que imposibilitan a algunos sujetos nacidos en México para extender su representación política?

En la introducción a *Lenguaje, poder e identidad*, Butler repasa las implicaciones del lenguaje ofensivo. Lo hace echando mano de la interpelación althusseriana y de la teoría de actos de habla de Austin. Interesa de esa introducción, sobre todo, retomar una pregunta que hace Butler al respecto del lenguaje de odio entendido desde la simbiosis teórica de los postulados de estos autores[282]: "¿tienen otros

---

281 "¿pudiese ser que las prácticas exclusivas que fundamentan la teoría feminista en una noción de 'mujer' como el sujeto [del feminismo], paradójicamente coarten las metas feministas de extender su reclamo de 'representación'?". J. Butler, "Subjects…", p. 5.

282 "El lenguaje de odio es ilocucionario y produce al sujeto en una posición de subordinación". J. Butler, "Introducción…", p. 51. La

nombres, otras descripciones, otras conductas lingüísticas (incluido el silencio) algún tipo de poder constitutivo similar al del nombre propio?"[283].

Esto importa en la medida en que puede extenderse al dominio que ocupa a este trabajo: ¿tienen las lecturas de los LTG algún tipo de poder constitutivo parecido a éste? A su vez, también interesa la definición de sujeto que da Butler en ese texto:

> Situado al mismo tiempo en tanto que hablante y oyente, demorándose en esa encrucijada del poder, el sujeto no sólo es fundado por el otro, necesitando de una llamada para existir, sino que además su poder proviene de la estructura de esa llamada que es al mismo tiempo vulnerabilidad lingüística y ejercicio. Si llegamos a existir por medio de la llamada, ¿podríamos imaginar un sujeto al margen de su condición lingüística? Este sujeto es imposible de imaginar, no sería lo que es al margen de la posibilidad constitutiva de dirigirse a los otros y de ser él o ella misma el objeto del habla. Si estos sujetos no pueden ser lo que son independientemente de esta relación lingüística, entonces podríamos entender esta condición lingüística como algo esencial al ser

---

primera parte de la hipótesis es claramente althusseriana, mientras que la segunda es austiniana.

283 Ibídem, p. 55. Al respecto del poder constitutivo del nombre propio: "El nombre que llevamos, la designación que nos confiere singularidad, depende del otro". Ídem.

> mismo de los sujetos, algo sin lo que los sujetos no podrían existir, puesto que la relación lingüística, la vulnerabilidad lingüística que existe entre ellos no es simplemente algo añadido en sus relaciones sociales. Una de las formas primarias que toma la relación social es la relación lingüística[284].

Interesa esta definición porque supone imprescindible, para el sujeto, el derecho a la réplica y permite preguntar si las lecturas de los LTG incluyen este derecho: ¿cómo se da éste en las lecturas?, ¿qué sucede si los niños mexicanos que los leen no pueden replicar?

Interesa de ese mismo texto, por último, el sentido de responsabilidad que Butler atribuye al hablante que enarbola el lenguaje de odio, porque se piensa aquí que algo parecido a lo que describe esta autora puede suceder con aquellos que hicieron la selección de textos del libro de lecturas de los LTG:

> Podríamos caer en la tentación de pensar que la existencia del lenguaje ofensivo suscita una pregunta ética de este tipo: ¿qué clase de lenguaje debemos utilizar? ¿Cómo afecta a los otros el lenguaje que utilizamos? Si el lenguaje de odio es citacional, ¿significa esto que el que usa el lenguaje no es responsable de su utilización? Yo diría que el carácter citacional del discurso puede contribuir a aumentar e intensificar

---

[284] Ibídem, p. 57.

> nuestro sentido de la responsabilidad. Aquel que pronuncia un enunciado de lenguaje de odio es responsable de la manera en la que el habla se repite, de reforzar tal forma de habla, de restablecer contextos de odio y de ofensa. La responsabilidad del hablante no consiste en rehacer el lenguaje *ex nihilo,* sino en negociar el legado del uso que constriñe y posibilita ese habla[285].

Para comprender en su justa dimensión lo anterior hay que complementarlo con otro pasaje del mismo libro, dado que la cita anterior refiere a un individuo que habla con otro y en el caso de los LTG se trata más bien de un aparato burocrático que está "hablando", por medio de la lectura obligatoria, a sus ciudadanos:

> El nombre interpelativo puede darse sin hablante [...] La difusión burocrática y disciplinaria del poder soberano produce un territorio de poder discursivo que opera sin sujeto, pero que constituye al sujeto en el curso de su operación. Esto no significa que no haya individuos que escriben y distribuyen estos formularios. Quiere decir simplemente que dichos individuos no son los creadores del discurso que transmiten y que sus intenciones, sean lo fuertes que sean, no son las que controlan el significado de tal discurso[286].

---

285 Ibídem, pp. 53-54.

286 Ibídem, p. 62.

Si no es posible controlar el significado del discurso citacional de los LTG, lo que imposibilita responsabilizar al Estado por los textos que imprime y hace llegar a los niños, cabe preguntar: ¿cómo esos mismos niños, en su repetición de lo leído en los libros de lecturas, pueden negociar con ese legado del uso que constriñe y posibilita tal discurso?

Derroteros de la identidad

El concepto de identidad es controversial. En términos políticos, por ejemplo, su definición ha sido utilizada lo mismo como justificación para legitimar ciertas prácticas institucionales, que para rechazarlas. En el terreno aquí estudiado, el concepto de "identidad" ha sido la base de la argumentación que justifica la edición de LTG especiales para ciertos grupos de la población (en particular para grupos indígenas)[287]; pero también ha sido utilizado para abogar

---

[287] Véanse: Cecilia Greaves Laine, "Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos"; Sylvia

en contra de la edición de esos mismos textos y proponer textos homogéneos para la población estudiantil. Lo que es constante es el hecho de que, en el discurso que legitima la práctica de la edición de los LTG, la identidad siempre se ha tomado como algo con una existencia autónoma, ya dado, a priori.

¿Qué es la identidad?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se genera?, ¿se puede vivir sin una?, ¿cuándo se puede argumentar que se tiene una y hasta dónde llega ésta?, ¿comienza con la lengua, la nacionalidad, el lugar de origen, la religión, la clase social o la pertenencia a cierto grupo poblacional?, ¿se crea o es una esencia?, ¿se construye de forma individual o el individuo se constituye a partir de una asignada?, ¿qué implicaciones políticas tiene que se trate de uno u otro caso?, ¿se es alguien antes de tener una identidad o sólo se es alguien a partir de tener una?, ¿basta que una persona afirme tener una identidad?, ¿es unívoca o múltiple?, ¿se pueden tener varias identidades?, ¿de qué manera se relaciona la identidad con el discurso?

Schmelkes, "Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México", y Francisco Palemón Arcos, "Los libros de texto gratuitos en náhuatl. Experiencias de un maestro bilingüe". Todos en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 233-252, 253-272 y 273-285, respectivamente.

El concepto de "identidad" es, al igual que el de "ideología" y el de "sujeto", uno largamente discutido en la historia del pensamiento occidental. Existe abundante bibliografía al respecto y un importante número de disciplinas lo ha abordado y definido: la psicología y el psicoanálisis, la filosofía, el feminismo y el postfeminismo, los estudios culturales, la medicina, el discurso jurídico, la sociología, la antropología, el cine y la literatura de ciencia ficción; todas han elaborado teorías, representaciones, definiciones y matices de lo que es la identidad y de cómo funciona. La entrada de la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* señala al respecto que "Personal identity has been discussed since the origins of Western philosophy, and most major figures have had something to say about it"[288]. Gilberto Giménez señala, por su parte, que "el concepto de identidad es un concepto que se ha impuesto masivamente en las ciencias sociales a partir de los años ochenta y más todavía en los noventa"[289]. A su vez, Zygmunt Bauman señala, retomando a Douglas Kellner, que "hoy escuchamos hablar de la iden-

---

288 "La identidad personal ha sido discutida desde los orígenes de la filosofía occidental, y la mayoría de sus grandes figuras ha tenido algo que decir al respecto". Eric T. Olson, "Personal Identity", en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta.

289 Gilberto Giménez, "La cultura como identidad y la identidad como cultura". México: III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, 2005, p. 6.

tidad y de sus problemas más que nunca antes en los tiempos modernos"[290]. La cuestión está lejos de ser resuelta, sólo hace falta completar la lectura de la entrada de la *Standford Encyclopedia of Phylosophy*.

En esta parte del capítulo, se suscriben una serie de disquisiciones tomadas de autores de diversas procedencias para problematizar uno de los conceptos que ayudará a guiar el análisis del siguiente capítulo.

Sutura del relato

Stuart Hall es uno de los pensadores más conocidos de la rama de los estudios culturales. El libro compilado por él y por Paul du Gay, que lleva por título *Cuestiones de identidad cultural*[291], ofrece un importante panorama del estado de la cuestión en la última década del siglo XX y la primera del XXI. Para esta parte se retomarán dos apartados de ese libro: la introducción, escrita por el propio Hall, y el segundo capítulo, firmado por Zygmunt Bauman. Ahora se refiere al primero de estos textos.

---

290 Zygmunt Bauman, "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad", en *Cuestiones de identidad cultural*, comps. Stuart Hall y Paul du Gay. Argentina: Amorrortu, 2003, p. 40.

291 Stuart Hall y Paul du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, trad. Horacio Pons. Argentina: Amorrortu, 2003.

En la introducción del libro, "¿Quién necesita 'identidad'?", escrita en 1996, Hall señala que en los últimos años se registró una verdadera explosión discursiva en torno al concepto, al mismo tiempo que se le sometió a una crítica minuciosa. El autor se pregunta ahí si es necesario establecer nuevamente un debate en torno al concepto; asegura que sí a partir de afirmar, por un lado, que la crítica deconstruccionista tomó los conceptos esencialistas y no los redefinió, sino que los sometió a una "borradura":

> pero como no fueron superados dialécticamente y no hay otros conceptos enteramente diferentes que puedan remplazarlos, no hay más remedio que seguir pensando con ellos [...] la identidad es [...] una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto[292].

Por otro lado, también señala la necesidad de pensar el concepto "en su nueva posición desplazada o descentrada dentro del paradigma". Así, Hall plantea, echando mano del concepto de interpelación de Louis Althusser y del concepto de "sujeto" en Michel Foucault, "rearticular la relación entre

---

[292] Stuart Hall, "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?", en *Cuestiones de identidad cultural*, comps. Stuart Hall y Paul du Gay. Argentina: Amorrortu, 2003, pp. 13-14.

sujetos y prácticas discursivas" a partir del concepto de la *identificación*, uno que el autor considera "casi tan tramposo como 'identidad', aunque preferible a este"[293].

A partir del "sentido común", del psicoanálisis y de las teorías sobre el discurso, Hall señala lo que tradicionalmente ha sido dicho acerca de la identificación, sin sugerir "que todas estas connotaciones deban importarse al por mayor y sin traducción a nuestras reflexiones en torno de la 'identidad'"; hace el señalamiento, más bien, "para indicar los repertorios de significados con los cuales hoy se declina el término"[294], y con ello construir su propio concepto de identidad, uno no esencialista, sino estratégico y posicional:

> Aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no "quiénes somos" o "de dónde venimos", sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como

[293] Ibídem, p. 15.
[294] Ibídem, p. 16.

> con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como reiteración incesante sino como "lo mismo que cambia": no el presunto retorno a las raíces sino una aceptación de nuestros "derroteros". Surgen de la narrativización del yo, pero la naturaleza necesariamente ficcional de este proceso no socava en modo algunos su efectividad discursiva, material o política, aun cuando la pertenencia, la "sutura del relato" a través de la cual surgen las identidades resida, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático[295].

Esto sirve para plantear un par de cuestiones en torno a las identidades que se reflejan en los cuentos incluidos en el LTG de lecturas, y también sirve como vínculo entre esas mismas identidades y los otros dos conceptos que se abarcan en este capítulo, el de ideología y el de sujeto.

Por un lado, puede pensarse esa "sutura" del relato sobre el yo, que reside en lo imaginario y en lo simbólico, como el concepto de ideología tratado en el primer apartado de este capítulo: ¿no es, de acuerdo con Slavoj Žižek, la ideología la que llena el hueco entre lo real y la realidad?

Por otro lado, se puede establecer la correspondencia con el concepto de "sujeto" discutido en el segundo apartado de este capítulo: ¿no la naturaleza ficcional del proceso

---

[295] Ibídem, pp. 17-18.

de la narrativización del yo se acerca en gran medida a las definiciones de sujeto que fueron esbozadas, es decir, uno afincado y constituido en y por el discurso?

Parece ser que el concepto de identidad puede funcionar como una bisagra que una el proceso de la constitución del sujeto con el de la interiorización de la(s) ideología(s) dominante(s). La definición de Hall permite ver esto de forma más clara; el autor define la identidad como:

> El punto de *sutura* entre, por un lado, los discursos y las prácticas que intentan "interpelarnos", hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares [Althusser], y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de "decirse" [Foucault]. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas[296].

Y en ese sentido, pueden lanzarse las preguntas siguientes al respecto de los LTG de lecturas: ¿de qué manera los conceptos de identidad acarrean en su seno la ideología dominante y ayudan a llenar el espacio del sujeto?, ¿a qué propósitos sirve ese llenado? Más aún: ¿es posible llenar el espacio que ocupa la identidad en el sujeto de manera in-

[296] Ibídem, p. 20.

dependiente a, o paralela de, la institucional esbozada en los LTG de lecturas?

Hall argumenta en ese mismo capítulo que las identidades

> son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una 'identidad' en su significado tradicional (es decir, una mismidad onmiabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna)[297].

Hall también dice que las identidades

> se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado "positivo" de cualquier término —y con ello su "identidad"— sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su *afuera constitutivo*[298].

¿Qué sucede con los niños que leen los LTG de lecturas y descubren que sus identidades culturales son, precisamente, ese *Otro* imprescindible, ese afuera a partir del cual el adentro se define? Aunque no haya manera de que este

---

297 Ibídem, p. 18.
298 Ídem.

proceso sea consciente en la mente de un niño en formación, puede preguntarse aquí, por ejemplo, ¿qué sucedió con los hablantes de lenguajes indígenas que, hispanizados, en la década de 1950 leían en sus LTG que los hablantes de lenguas indígenas cada día eran menos, dado que la lengua nacional era el español y los hablantes de lenguas indígenas preferían ésta?, ¿qué implicaciones tuvo en cuanto al desarrollo de su identidad el saberse hablantes de una lengua cuyo estatus y prestigio no eran los de la nacional? Aunado a esos niños, hoy puede preguntarse: ¿qué sucede con aquellos cuyas orientaciones sexuales, capacidades intelectuales o condiciones materiales no se apegan a las normas identitarias que incluyen los LTG de lecturas?

Identidad y apropiación

Muy cercano a las suposiciones de Stuart Hall, Gilberto Giménez hace una problematización del concepto "identidad"[299] que, si bien puede ser cuestionada, suministra también un par de claves para pensar en el mismo. Para el autor, los conceptos de cultura e identidad están estrechamente relacionados:

---

[299] G. Giménez, ob. cit.

> En efecto, la identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o nuestra comunidad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los "otros", y no se ve qué manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintos. Por eso suelo repetir siempre que la identidad no es más que el lado subjetivo (o mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales[300].

Se puede notar el parecido con los apuntes de Hall: Giménez también considera la identidad como establecida a partir de una frontera diferenciadora. El problema de la teorización de Giménez en relación con las lecturas de los LTG es que la "apropiación", de la que habla al inicio de la cita, supone una agencia consciente y no pasiva: ¿sucede esto en el caso de las lecturas?; es decir, ¿los niños se apropian esta "constelación de rasgos culturales"?, ¿no parece más bien, con el desarrollo teórico de este capítulo, que sucede al revés, que es la constelación la que se apropia de los niños? Es necesario recordar que, si bien esta apropiación cultural no se da tan sólo en la escuela, el tiempo in-

[300] Ibídem, p. 1.

vertido en ésta por parte de los estudiantes, aunado a su carácter "oficial", propicia que la interiorización de esa identidad sea más fuerte, que la sujeción que hace la ideología del individuo se afiance mejor.

Pese a que Giménez señala que "la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo estático e inmodificable de significados" dado que "puede tener a la vez 'zonas de estabilidad y persistencia' y 'zonas de movilidad' y de cambio", considera que "sí existen repertorios compartidos y relativamente duraderos"[301]. Páginas más adelante señala que "la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos"[302], lo que refuerza el vínculo con la teoría de Stuart Hall. Después, Giménez señala su tesis central:

> Podría formularse así: la identidad se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de consciencia, memoria y psicologías propias, y sólo por analogía de los actores colectivos, como son los grupos, los movimientos sociales, los partidos políticos, la comunidad nacional y, en el caso urbano, los vecindarios, los barrios, los municipios y la ciudad en su conjunto[303].

---

301 Ibídem, p. 3.
302 Ibídem, p. 5.
303 Ibídem, p. 6.

Pero, nuevamente, ¿no supone esto un grado de agencia? Ello sirve para pensar en un aspecto importante de las lecturas de los LTG, que ya fue señalado anteriormente de manera rápida: el de la resistencia a sus efectos. Ésta se relaciona, en este trabajo, con el cuestionamiento de esa agencia que supone Giménez: ¿es influencia pasiva o apropiación activa la interiorización de los repertorios de significados, la que se lleva a cabo en el caso de la actividad de lectura obligada por ley de los LTG?, ¿qué implica que sea una o la otra?

Por ahora, la pregunta por la apropiación o por la influencia puede responderse a medias, de la siguiente manera: de ser influencia pasiva la que se realiza en las lecturas, se intuye que los niños no tienen manera alguna de escapar a los efectos del discurso de los LTG en cuanto a la formación de su identidad personal y los vínculos entre ésta y la supuesta identidad colectiva —la de los "mexicanos"—. De ser apropiación activa, se intuye un grado de agencia y una posibilidad de reelaboración de esos rasgos demarcativos por parte de los niños, un grado de posibilidad de resistencia a los efectos de los LTG. Una tercera respuesta es que se trate un poco de ambas cosas: no todos los niños leen igual y, además, una misma lectura realizada en distintos momentos en la vida de una persona puede desatar distintas interpretaciones. De aquí se sigue que quizá existe un grado de apropiación inconsciente de esa identi-

dad contenida en los LTG; es decir, que el niño se apropia de rasgos culturales al interiorizarlos desde una visión personal, volviéndolos propios, sin que esto suponga un proceso consciente.

En el capítulo tercero de este trabajo de investigación, una vez hecho el análisis, podrá pensarse si se trata de uno o de lo otro y qué efectos supone ello en la construcción de la identidad a partir de la lectura de los LTG; ese "en qué podríamos convertirnos" que señalaba Hall y que Giménez también considera: "En estrecha relación con su identidad, todo actor social tiene también un proyecto, es decir, algún prospecto para el futuro, alguna forma de anticipación del porvenir"[304].

La definición de identidad a nivel individual que propone Gilberto Giménez en su artículo es la siguiente:

> La identidad puede ser definida como *un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo*[305].

Aunque Giménez, en un primer momento, sólo matiza de manera rápida esta definición problemática, una de las

---

304 Ibídem, p. 8.

305 Ibídem, p. 9. El subrayado es del autor.

características que le atribuye es imprescindible aquí. Y tiene que ver con el reconocimiento por parte de otros individuos. Giménez cree que

> la auto-identificación del sujeto requiere ser *reconocida* por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente. Por eso decimos que la identidad del individuo no es simplemente numérica, sino también una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y de comunicación social[306].

Más adelante señala que la autoidentificación del sujeto

> tiene que ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente, porque, como dice Bordieu: "el mundo social es también representación y voluntad y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto" [...] En términos interaccionistas diríamos que nuestra identidad es una "identidad de espejo" (*looking glass self*:), es decir que ella resulta de cómo nos vemos y cómo nos ven los demás. Este proceso no es estático sino dinámico y cambiante.
>
> [...]
>
> El fenómeno del *reconocimiento* (la *Anerkennung* de Hegel) es la operación fundamental en la constitución de identidades. En buena parte —dice Pizzorno— nuestra identidad es definida por otros, en particular por aquellos que se arrogan

306 Ibídem, p. 10.

el poder de otorgar reconocimientos legítimos desde una posición dominante. "En los años treinta lo importante era cómo las instituciones definían a los judíos, y no cómo éstos se definían a sí mismos"[307].

Por eso la representación de identidades al interior de los LTG de lecturas es tan importante —lo mismo que la falta de representación—, sobre todo si se considera el estatus "oficial" de estos libros. Ya ha sido señalado en este trabajo el hecho de que la falta de representación es, también, una forma de ser representado.

¿Qué supone para un niño no hallar su identidad esbozada en un documento oficial, que se propone como artístico[308] y al que es obligatorio dar lectura? Si la identidad

---

307 Ibídem, pp. 13-14. En el contexto mexicano, por ejemplo, puede recordarse rápidamente el debate colonial en torno a la cuestión del concepto de "alma" cristiana y su presencia en los indígenas mexicanos: el famoso problema entre la corona española y el apologista de los indígenas mexicanos, fray Bartolomé de las Casas. El proceso violento de la colonia se justificó durante mucho tiempo con el argumento de los conquistadores españoles de que los indígenas no tenían alma y, por ende, masacrarlos no era una contradicción con la doctrina que profesaban.

308 Recordar que, si bien los LTG de lecturas no se nombran a sí mismos como "literarios", en su presentación se declaran como tal. Esto también ya ha sido señalado en el apartado de Ideología de este trabajo.

es, también, una proyección a futuro, de no hallarse reconocida por los demás —ni siquiera por el Estado que se adjudica la tarea de proteger a sus ciudadanos— implica virtualmente la no-existencia de una persona; y, con ello, la negación de sus derechos fundamentales. Por ejemplo: ¿qué posibilidad a futuro supone el no verse contemplado como un sujeto con identidad y derechos propios? El individuo que se entiende a sí mismo de tal manera no tiene posibilidad alguna de abogar por sus intereses, dado que virtualmente no existe para los demás.

Salida de la incertidumbre

En "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad"[309], Bauman señala algo que vale la pena ser pensado en su relación con las identidades propuestas por los LTG de lecturas:

> A decir verdad, si el "problema *moderno* de la identidad" era cómo construirla y mantenerla sólida y estable, el "problema *posmoderno* de la identidad" es en lo fundamental cómo evitar la fijación y mantener vigentes las opciones. En el caso de la identidad, como en otros, la palabra comodín de la moder-

[309] Z. Bauman, ob. cit.

nidad fue "creación"; la palabra comodín de la posmodernidad es "reciclaje"[310].

A partir de esto el autor va a trazar una línea de argumentación que permite establecer algunos paralelos con lo ya dicho por Hall y por Giménez. Uno de esos paralelos tiene que ver con la identidad como proyecto a futuro:

> La identidad tiene el status ontológico de un proyecto y un postulado. Decir "identidad postulada" es decir una palabra de más, ya que no hay ni puede haber otra identidad que postulada. La identidad es una proyección crítica de lo que se demanda o se busca con respecto a lo que es; o, aún más exactamente, una afirmación indirecta de la inadecuación o el carácter inconcluso de lo que es.
>
> [...]
>
> Tanto el sentido como la identidad sólo pueden existir como *proyectos*, y lo que permite su existencia es la distancia. La "distancia" es lo que denominamos, en el lenguaje "objetivo" del espacio, la experiencia a la que en términos psicológicos "subjetivos" aludimos como insatisfacción y menosprecio del aquí y el ahora[311].

Vista de esta forma, la identidad parece ser más bien un espacio abierto en el tiempo, que permite la posibilidad en

---

310 Ibídem, p. 40.

311 Ibídem, pp. 42-47.

los individuos de modificar constantemente la dirección hacia donde llevan sus vidas personales, sus proyectos, deseos y emociones. Esto permitiría plantear nuevamente la cuestión de la resistencia a los efectos discursivos de los LTG de lecturas, si no fuera por el matiz que Bauman introduce líneas más adelante, al señalar que la identidad se incorporó a la modernidad como una tarea individual, pero

> no es que los individuos quedaran librados a su propia iniciativa y se confiara en su sagacidad; muy por el contrario, el hecho de poner en la agenda la responsabilidad individual por la autoformación generó una multitud de entrenadores, tutores, docentes, asesores y guías, todos los cuales afirmaban tener un conocimiento superior sobre las identidades que podían adquirirse y poseerse. Los conceptos de construcción de identidad y de cultura (vale decir, de la idea de la incompetencia individual, la necesidad de educación colectiva y la importancia de educadores profesionales y bien informados) nacieron y sólo podían nacer juntos. La identidad "descontextualizada" anunció simultáneamente la libertad de elección del individuo y su dependencia de la guía experta[312].

¿Pueden los LTG ser vistos como algo distinto que un mecanismo que permite socorrer esta necesidad moderna de educación colectiva: la importancia de tener a la mano materiales que ayuden a aquellos educadores profesionales

---

312 Ídem.

y bien informados en su importante tarea de educar a la niñez mexicana? Si bien podemos situar la última edición de LTG de lecturas en la contemporaneidad posmoderna de la que habla Bauman, éstos surgen de un proyecto moderno, como se vio en el desarrollo del primer capítulo de esta tesis: el trabajo de llevar literatura a las grandes masas estaba afincado en el proyecto moderno de un Estado-nación de bienestar, y los LTG continúan en esa línea.

En el artículo, la metáfora del peregrino le sirve a Bauman para cumplir el propósito de definir la identidad en su época moderna y contrastarla con la del paseante o vagabundo que supone propio de la construcción de la identidad posmoderna. Es claro que los LTG de lecturas sirven a la primera:

> En esa tierra, comúnmente llamada sociedad moderna, el peregrinaje ya no es la elección de un modo de vida [...] El peregrinaje es lo que hacemos por necesidad, para evitar perdernos en un desierto; para conferir una finalidad al caminar mientras vagamos por la tierra [...] El rumbo, el objetivo fijado en el peregrinaje de una vida, da forma a lo informe, hace un todo de lo fragmentario, presta continuidad a lo episódico.
>
> [...]
>
> El mundo como desierto impone vivir la vida como peregrinaje. Pero como la vida es un peregrinaje, el mundo ante nuestras puertas es semejante a un desierto, sin marcas, ya que aún resta darle su sentido [...] Esa "introducción" del

sentido ha sido llamada "construcción de la identidad". El peregrino y el mundo semejante al desierto por el que camina adquieren su sentido *juntos, y cada uno a través del otro*[313].

Bauman va a sostener después que en la posmodernidad el problema no es tanto crear la identidad, sino cómo escapar a ella:

> la dificultad ya no es cómo descubrir, inventar, construir, armar (e incluso comprar) una identidad, sino cómo impedir que ésta se nos pegue. La identidad bien construida y duradera deja de ser un activo para convertirse en un pasivo. El eje de la estrategia en la vida posmoderna no es construir una identidad, sino evitar su fijación[314].
>
> [...]
>
> Así como el peregrino fue la metáfora más adecuada para la estrategia de la vida moderna preocupada por la sobrecogedora tarea de la construcción identitaria, el paseante, el vagabundo, el turista y el jugador proponen en conjunto, a mi juicio, la metáfora de la estrategia posmoderna, motorizada por el horror a los límites y la inmovilidad. [...] En el coro posmoderno, los cuatro tipos cantan, a veces en armonía, aunque con mayor frecuencia el resultado sea la cacofonía.

El panorama posmoderno no parece uno positivo en el texto de Bauman. Saber que los LTG de lecturas se reservan

---

313 Ibídem, p. 46.

314 Ibídem, pp. 51-53.

de éste, dado que pertenecen a otro espacio y tiempo, puede ayudar a pensar en un par de cuestiones con relación a las lecturas incluidas. Por ejemplo: de ser cierto lo que señala Bauman al inicio del capítulo, el hecho de que "pensamos en la identidad cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos [...] 'Identidad' es un nombre dado a la búsqueda de salida a esa incertidumbre"[315], ¿qué puede ser ofrecido en lugar de esa salida? Es claro que la población del país sigue en la necesidad de obtener libros de texto gratuitos para llevar a cabo su educación, como ya ha sido señalado. Mas, ¿cómo resolver el problema que se presenta? Es decir, ¿a través de qué propuesta puede socorrerse esa necesidad sin por ello imponer a los individuos en formación una identidad homogénea que los haga regresar a ese peregrinaje en busca de sentido que observa Bauman en el proyecto de la identidad moderna? Entiéndase con ello que no es considerado aquí un aspecto negativo que el Estado intente generar una identidad entre sus ciudadanos que parece, en primera instancia, sustentada en valores como justicia o igualdad. El problema, más bien, aparece en el momento en que el discurso deja de ser justo o igualitario, y comienza a oprimir a otras identidades que no fueron contempladas como parte de la norma. En el tercer capítulo

[315] Ibídem, p. 41.

de esta tesis deberá ser ofrecida una solución a este enigma, si bien sea una temporal y capaz de ponerse en duda, como atañe a todo trabajo de investigación crítico de sí mismo.

A partir de las herramientas teóricas estudiadas a lo largo de este capítulo, se puede deducir que la ideología funciona como una relleno del vacío que queda entre lo real (el individuo de carne y hueso) y la realidad (el discurso que explica lo que debe tomar lugar a fin de constituir a ese individuo particular en un sujeto). La ideología se manifiesta materialmente por medio del concepto de "identidad" que los libros de lectura de los LTG ayudan a reafirmar por medio de su lectura obligatoria en las aulas escolares. El análisis de este asunto ocupará las páginas del tercer capítulo de este trabajo. Si es imposible —como se vio con los apuntes de Žižek— escapar a la ideología, es decir esbozar un análisis que esté fuera de ella, se espera que las conclusiones de este trabajo —forzosamente ideológicas también— partan, al menos, de una ideología inclusiva, que permita articular la relación de poder invisible entre el individuo y el Estado que lo está formando como un sujeto con cierta identidad, y que opera al interior de los LTG de lecturas de las tres generaciones seleccionadas para análisis en el tercer capítulo de este trabajo.

Capítulo III. Análisis

Introducción

Una vez esbozada la historia y el desarrollo de las distintas generaciones de los LTG de lecturas en el capítulo I, y ya explicadas las herramientas analíticas en el capítulo II, en el capítulo III de este trabajo se ofrece al lector, primero, una breve descripción de cada uno de los libros de los que se extrajeron los textos a analizar; después, una caracterización rápida de cada uno de los tomos trabajados aquí, a través de las consideraciones de la pedagoga argentina Delia Lerner —que establece una continuidad con las ideas de los teóricos revisados en el capítulo II, pero específicamente en el contexto educativo de la lectura—, y, finalmente, se ofrece también un comentario crítico e interpretación

acerca de nueve piezas que pertenecen a tres de las cuatro generaciones de LTG de lecturas que fueron esbozadas al final del capítulo I: la primera, segunda y cuarta generaciones.

Las piezas a tratar se seleccionaron con base en dos criterios. El primero es que pertenezcan a la misma etapa educativa, para poder observar de una manera más clara si el criterio editorial de selección de textos en las distintas ediciones fue homogéneo y constante, o si se modificó con el tiempo; de ser éste el caso, será necesario aventurar a qué obedeció el cambio en los principios de selección e inclusión de los LTG de lecturas. Esto permite advertir qué se consideró necesario, se privilegió o se desechó en la lectura destinada a niños de la misma edad, en distintos periodos de la historia del LTG de lecturas, con lo que se observa mejor la ideología del Estado mexicano —sus permanencias y sus cambios— y la relación que ésta sugiere entre los individuos de carne y hueso del ámbito escolar y la figura de un sujeto con identidad fija —propuesta por el mismo Estado—, bajo la cual estaban siendo formados los educandos que estudiaron con estos libros.

También se observan las permanencias y cambios de esa identidad, entendida, como se vio en el capítulo anterior, como la representación de un devenir futuro. Así, los grados a trabajar inicialmente contemplados fueron los superiores de la primaria: 5° y 6° año, dado que la extensión

de los textos y los temas abordados en los libros de lecturas permiten observar más claramente la enunciación del mensaje a transmitir por parte de las autoridades del sistema educativo.

El segundo de los criterios fue la disponibilidad de los materiales. En el primer capítulo de este trabajo se mencionó que la SEP no mantiene un registro ni un archivo con todos los libros que ha editado de forma que estén disponibles, ordenados y a la espera de su consulta y análisis, con lo que se vuelve difícil el acceso a éstos. Además, cuando se localizan LTG en bibliotecas públicas o privadas —especializadas o no—, el tomo de lecturas no se halla con frecuencia, como sí sucede con los libros de historia, ciencias naturales o español, por ejemplo[316]. No obstante, al revisar los acervos de las bibliotecas de la Ciudad de México, y el archivo que está disponible en la red, fueron localizados algunos de los tomos de lecturas que pertenecieron a tres de las cuatro generaciones del LTG revisadas en el capítulo I de este trabajo, por lo que fueron éstos los elegidos para el

316 Puede pensarse este fenómeno desde una dimensión sintomática: ¿qué significa que los libros cuidados e incluidos en catálogos de bibliotecas públicas —especializadas o no— sean con frecuencia los de historia, ciencias naturales y español? ¿A qué apunta que sea general la falta de atención hacia los tomos de lecturas de los LTG por parte de los catálogos bibliográficos de las bibliotecas más importantes de la capital del país?

análisis. Así, se seleccionaron dos tomos destinados al 5° grado y uno más a 6°. Los primeros dos pertenecen a la primera y segunda generación de materiales, mientras que el último pertenece a la cuarta.

Descripción general de los materiales

Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional[317]

El niño de quinto año de 1969 se encontró, al abrir su libro de lecturas recién salido de imprenta, con un volumen de 203 páginas. El mismo que fue redactado por el escri-

---

317 Secretaría de Educación Pública, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos/ Secretaría de Educación Pública, 1969. El volumen en que se basa el siguiente comentario se localizó en la Biblioteca Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México. Su clasificación es 379.153 C733L V5.PTE.4. Este dato se agrega aquí, dada la manifiesta dificultad que tuvieron los bibliotecarios para hallar el tomo cuando

tor y periodista mexicano Mauricio Magdaleno. El libro informa en su colofón que se terminó de imprimir en noviembre de 1969 y que se trata de la séptima edición (del LTG de lecturas para quinto grado de la primera generación), por lo que está revisada y corregida. Su portada, al igual que las del resto del paquete de LTG de esta generación, es única: se trata de la cubierta de Jorge González Camarena, conocida como *La Patria*: "Es la reproducción de un cuadro que representa a la nación mexicana avanzando al impulso de su historia y con el triple empuje —cultural, agrícola, industrial— que le da el pueblo"[318], informa la portada interna.

Por guarda, de la misma manera que el resto de los LTG de la Patria, el libro lleva dibujos de juguetes como muñecas y caballos de madera, rodeados por las letras del abecedario en cursiva. Los libros de esta generación tuvieron algunos paratextos que merecen ser comentados[319].

---

fue solicitado para hacer uso de él en este trabajo. Está mutilado en las páginas 57-58 y 59-60, por lo que no es posible leerlo completamente. La edición de 1962 puede consultarse en línea en el *Catálogo Histórico de Libros de Primaria* de la Conaliteg.

318 Ibídem, s.p.

319 Se entiende aquí por "paratexto" todo aquél elemento de significación que enmarca los escritos de corte literario contenidos en los LTG, y que aporta a su legibilidad e interpretación. En este caso, los paratextos de los que se echa mano van desde las presentaciones o introducciones de los libros, hasta el himno nacional, o el

El primero de ellos es el que abre el libro, tras la guarda, página legal y portada: se trata de los "Párrafos principales del Decreto por el cual fue creada, el día 12 de febrero de 1959, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos". En éste, además de incluirse dicho decreto, se explica y justifica la creación de la Conaliteg y la distribución gratuita y obligatoria de los LTG[320]. El segundo de los paratex-

---

decálogo que se mencionan a propósito de otras generaciones del tomo de lecturas, y que no forman parte *per se* de su contenido "literario". Estos paratextos bien podrían ser vistos no como enunciados que acompañan un texto, sino como una parte sustancial de un nuevo género literario: el de la novela o antología escolar. No obstante aquí son tratados como un anexo explicativo que favorece una interpretación particular de los textos que acompañan: la interpretación propia del régimen en turno que se encargó de elaborar los LTG a los que pertenecen, y que se explica a sí misma a través de los paratextos. Éste es el tratamiento dado, a partir de que los LTG de lecturas se enuncian a sí mismos como compendios de literatura, y no se reconocen como parte del género novela u antología escolar. Su categoría puede problematizarse a través de esta segunda mirada sobre ellos, pero no es ése el asunto que a estas páginas ocupa. Al respecto de los conceptos "paratextualidad" y "paratexto", los lectores interesados pueden revisar los libros clásicos de Gérad Genette: *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, trad. Celia Fernández Prieto. España: Taurus, 1989; y *Umbrales*, trad. Susana Lage. México: Siglo XXI, 2001.

320 Las justificaciones son: 1) que, de acuerdo con la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (artículo 3°, fracción VI y VII), la educación primaria impartida por el Estado debe ser, además de obligatoria, gratuita. 2) Que la gratuidad se garantiza cuando los

tos, también general para el paquete entero de LTG de esta generación de materiales, se titula "Mi servicio a México"[321] y será retomado más adelante.

Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional, a diferencia de los LTG de lecturas para el mismo grado de generaciones posteriores, trata una historia única, contada por episodios. La historia está centrada en el narrador homodiegético[322]: un niño de cuarto año que está a punto de pasar a quinto y que, durante el verano de esa transición, recibe la noticia de haber ganado un reconocimiento por su excelente desempeño académico. El premio consiste en un viaje por la república junto con otros dos muchachos. A lo largo de la

---

"libros que les sean indispensables en sus estudios y tareas" se reciban sin suponer un costo. 3) Que el libro de texto escolar "es cada día más oneroso, particularmente entre determinadas clases sociales". 4) Que "sometida la producción de dichos libros a las solas decisiones de un organismo extraño a los afanes del lucro, eso los abaratará en cuantía suficiente para que el Estado tome y soporte sobre sí la carga de proporcionarlos gratis". Y 5) "Que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la Ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la Patria de la que algún día serán ciudadanos". "Párrafos principales del Decreto por el cual fue creada, el día 12 de febrero de 1959, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos", en Secretaría de Educación Pública, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*, s.p.

321 Ibídem, s.p.

322 Un narrador que es un personaje más de la historia que relata.

narración de Alberto Ibáñez existen momentos en que se corta la misma para incorporar poemas, fábulas, discursos o cuentos, que en su mayoría tienen por autor a algún hispanoamericano, aunque existen algunas excepciones: textos de Ignacio Manuel Altamirano, Joaquín Arcadio Pagaza, Francisco Luis Bernárdez, Henry David Thoreau, Jacinto Fombona Pachano, Luis G. Urbina, John Glenn, Manuel González Prada, Martín Luis Guzmán, Rafael Heliodoro Valle, José Martí, Juan Ramón Jiménez, José Enrique Rodó, Victoriano Salado Álvarez, Justo Sierra, Fernán Silva Valdés, Jaime Torres Bodet y Javier Villafañe acompañan el relato de Ibáñez y funcionan como respiros de su narración. Existen también algunas digresiones en la historia, en las que se incluyen las cartas de los tres chicos a sus familiares. La novela finaliza con el regreso de Ibáñez y compañía a la Ciudad de México.

Español. Quinto grado. Lecturas[323]

Este libro pertenece a la segunda generación de LTG. El colofón informa que el ejemplar que se analizará aquí es la

---

323 Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, coords. Gloria Ruiz de Bravo Ahuja y Carlos H. Magis. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos/ Secretaría de Educación Pública, 1972. Este volumen se localizó en la Biblioteca

quinta edición del mismo. El libro terminó de imprimirse el 15 de diciembre de 1976 y contó con un total de 121 páginas. Las portadas de estos libros no fueron únicas, como sucedió con la primera generación. El ejemplar que ahora es comentado tiene la suya dividida en dos secciones. La parte superior es roja, y muestra tres flores y una abeja volando entre ellas; la parte inferior es azul, con la leyenda "español. quinto grado. Lecturas" (*sic*). El libro fue coordinado por Gloria Ruiz de Bravo Ahuja y Carlos H. Magis. Los colaboradores y encargados de la selección de textos de la primera edición fueron Gonzalo Celorio (Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca y El Colegio de México), Alicia Fernández de Jiménez (Secretaría de Educación Pública), Rebeca Barriga de Peón (Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca y El Colegio de México) y Armida de la Vara de González (Universidad Nacional Autónoma de México), según informan las primeras páginas del mismo.

A diferencia de lo que sucede con el libro de quinto grado de los LTG de la Patria, éste no es una historia única divida por episodios e intercalada con algunos fragmentos

---

Daniel Cosío Villegas de El Colegio de México, con clasificación 379.153 C733L 1972-77 V-5 PTE.5. Se incluye el dato para futuras referencias. La reimpresión de 1988 puede consultarse en línea en el *Catálogo Histórico de Libros de Primaria* de la Conaliteg.

de otras obras de autores hispanoamericanos; sino que se trata de una antología con textos representativos de las tradiciones literarias indígenas de México, así como la hispanoamericana y la universal.

Entre sus páginas, los niños que lo utilizaron durante su educación básica encontraron textos de Rafael Alberti, Juan José Arreola, Alejandro Casona, Óscar Castro, Hernán Cortés, Margit Frenk, Federico García Lorca, José Gorostiza, Nicolás Guillén, Juana de Ibarbourou, Leopoldo Lugones, Juan Ramón Jiménez, Lope de Vega, Juan León Mariscal, José Martí, Gabriela Mistral, Carlos Montemayor, Ernesto Morales, Pablo Neruda, Carlos Pellicer, Horacio Rega Molina, Fray Bernardino de Sahagún, Pedro Salinas, Antoine de Saint Exupéry, Fernán Silva Valdés, Juan de Timoneda, Jaime Torres Bodet, María Elena Walsh y Agustín Yáñez. Además de éstos, también se encuentran traducciones de textos indígenas ("Un sueño de palabras" y "He llegado" de Nezahualcóyotl, en traducción de Miguel León-Portilla, adaptado por Carlos H. Magis); cuentos y leyendas populares mexicanas ("La colibrí", "María del Carmen", "El cuento de nunca acabar", "La culebra"), toltecas ("El mito del diluvio" en adaptación de Estefanía Castañeda) e incaicas ("Los hijos del sol" en versión de Carlos H. Magis); junto a canciones populares mexicanas y adivinanzas ("El casamiento del piojo y la pulga", "El Quelite", "Tiene la Tarara", "El torito"), mitos griegos ("Hércules y el león", "Prometeo"),

cuentos árabes ("El rey y el mercader" en adaptación de Armida de la Vara; "Historia de los dos que soñaron"), hindúes ("El ser más poderoso del mundo" en versión de Carlos H. Magis) y japoneses ("El ciruelo y el río" en adaptación de Carlos H. Magis); así como un cuento redactado por un niño de ocho años ("Consejos a Giang" de Tran Dang Khoa).

Los paratextos de este ejemplar fueron la introducción de Armida de la Vara[324], y los que cierran el tomo: las páginas espejo 120, con la ilustración de la campana de Dolores, y 121, con un fragmento del Himno Nacional Mexicano.[325] Éstas últimas son el único vestigio de la generación anterior del LTG de lecturas; no se halla, en su interior, salvo por esta excepción, ningún texto que hable sobre las instituciones mexicanas o el compromiso que tienen los ciudadanos con el Estado mexicano. Estos LTG podrían ser universales si no fuera por lo contenido en esas páginas espejo, con carácter explícitamente nacionalista.

En cuanto a la introducción de Armida de la Vara, a diferencia de los paratextos de la generación anterior, no exige ni justifica compromiso alguno del niño con su nación, su escuela, su libro, su lengua o con la literatura

---

324 Ibídem, p. 9.
325 Ibídem, p. 120-121.

nacional; la autora optó, en cambio, por enunciar un deseo que espera se realice en el lector. Armida de la Vara pide: "Ojalá llegues a hacerte uno con tu libro, porque si lo consideras cosa propia sabemos que lo cuidarás, que lo guardarás para leerlo de nuevo cuando seas más grande"[326]. Eso es todo: cuidarlo y quizá leerlo posteriormente. Esto deja en libertad a los alumnos para hacerse de una relación auténticamente propia con la literatura, a su gusto y posibilidad, lo que se traduce en una mayor autonomía e independencia concedida a los lectores.

A diferencia del primer LTG de lecturas que fue comentado —que trataba una historia única, redactada exprofeso para ser leída en la escuela—, este segundo LTG de lecturas es más bien una antología literaria; un catálogo de tradiciones escritas diversas, que comprende una serie de textos redactados en situaciones muy diferentes y nunca exprofeso para las aulas, reunidos en una antología destinada a fines educativos. Así, no escapa el hecho de que, en efecto, el libro se hizo para leerse y estudiarse en el contexto escolar, pero desde la introducción de Armida de la Vara se subraya que ésta no es la única posibilidad de lectura. Además, el hecho de que los textos seleccionados provengan de tradiciones literarias disímiles enriquece el panorama del

[326] Ibídem, p. 9.

lector, quien intuye que existen más tradiciones que la nacional. Ésta es una ventaja por sobre el LTG de lecturas de la Patria, dado que se da una idea de la pluralidad de voces y visiones sobre el mundo, y se fomenta el respeto por los valores, las tradiciones y las ideas de otras culturas.

Esta segunda generación de materiales podría ser interpretada como un fallo en el propósito inicial atribuido a los LTG, si se piensa en que, de acuerdo con el quinto punto del decreto por el que la Conaliteg se creó, tal propósito fue que, a través de la gratuidad de los materiales, se acentuara en los educandos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serían ciudadanos[327].

La pluralidad nacional propuesta implícitamente por el contenido de esta segunda generación de materiales debilitaría en alguna medida ese sentimiento o abriría la noción de "patria" hasta hacerla trascender de lo local-nacional al contexto global, dado que los textos pertenecen a tradiciones literarias diferentes, que no comparten nacionalidad, periodo histórico definido o lengua, sino tan sólo el reconocimiento social de su calidad e importancia en cuanto textos literarios.

---

[327] "Párrafos…", en Secretaría de Educación Pública, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*, s.p.

Libro de lecturas. Sexto grado[328]

Los cuentos seleccionados para el análisis pertenecen al *Libro de lecturas. Sexto grado,* desarrollado por la Dirección General de Materiales e Informática Educativa (DGMIE) de la Subsecretaría de Educación Básica y la Secretaría de Educación Pública. Este tomo corresponde a la primera reimpresión (2013) de la primera edición (2012) de la cuarta generación de materiales. Los textos fueron tomados de este volumen de manera exclusiva puesto que es el que desarrolla y explica con mayor claridad el paradigma bajo el que se elaboró este LTG de lecturas (identificable de forma explícita en paratextos como "Presentación" y "A los alumnos y maestros"[329], y de forma implícita en los contenidos incluidos). El libro tiene un total de 210 páginas, contando las guardas, que consisten en ilustraciones diversas de color

---

328 Secretaría de Educación Pública, *Libro de lecturas. Sexto grado,* 1ª reimp., coord. Alejandro Portilla de Buen. México: Dirección de Materiales e Informática Educativa (DGMIE)/ Subsecretaría de Educación Básica/ Secretaría de Educación Pública, 2013. Esta edición puede consultarse en línea en el *Catálogo Histórico de Libros de Primaria* de la Conaliteg.

329 "Presentación" y "A los alumnos y maestros", en ibídem, s.p. Estos dos paratextos aparecen, con pequeñas variaciones, en los libros de lecturas de cada grado, pero es en el de sexto año en donde se hace más patente el criterio de selección, reflejado, sobre todo, en el tono y en el tema de las lecturas incluidas.

rosa sobre un tono rosado un poco más débil. Las ilustraciones van desde un tambo de basura hasta un señor tocando una marimba, pasando por brújulas, sillones de lectura, cachorritos, el cuervo del poema de Edgar Allan Poe (identificable por la leyenda "nunca más"), etiquetas del INEGI, etc.; es decir, las ilustraciones de las guardas corresponden al contenido de los cuentos incluidos en el tomo.

En la portada del mismo se muestra una caricatura enmarcada por rectángulos anaranjados y azules. Sólo aparecen las leyendas "Español lecturas" y "Sexto grado". La ilustración consiste en una carretilla que es jalada por un niño con binoculares; la carretilla lleva una pila de libros y, en la parte superior, la cabeza de un hombre sonriendo, que lleva puesto un birrete y de cuyo cuello sale una caña de pescar, atada a los binoculares del niño que jala la carretilla.

Primero, parece necesario señalar que los paratextos que encuentra el lector al abrir el libro, "Presentación" y "A los alumnos y maestros", difieren en cuanto a la explicación del criterio seleccionador a incluir en este LTG de lecturas. Mientras que el primero enuncia que los textos fueron seleccionados siguiendo tres propósitos: "Leer para tomar decisiones, leer para disfrutar la experiencia literaria y leer para aprender"[330]; el segundo de ellos sostiene que "este

[330] "Presentación", en ibídem, s.p.

libro ofrece una serie de textos que han sido seleccionados para despertar el gusto por la lectura"[331].

Si se piensa en la definición del concepto de ideología de Slavoj Žižek, problematizada en el capítulo anterior, se pueden adelantar algunos puntos importantes en cuanto a la concepción de "literatura" que sostiene el LTG de lecturas para sexto año de esta generación de materiales. Žižek pensó la "ideología" como una *matriz generativa*, encargada de regular la visibilidad y lo imaginable, así como los cambios a través del tiempo. Advirtiendo tal cosa, es posible adelantar que la ideología bajo la cual se elaboraron estos materiales entiende la literatura como una actividad que conlleva necesariamente placer, dado que la idea está presente de forma explícita en las citas sacadas de ambos paratextos, y se refuerza por medio de oraciones como "el propósito de hacer de la práctica lectora una actividad placentera"[332]; o "se convertirán en lectores expertos, se divertirán"[333]. Por otro lado, en "Presentación" se anuncian otros dos rasgos: el de leer para tomar decisiones y leer para aprender. La idea de que la lectura conlleva aprendizaje se refuerza en el mismo al señalarle a los padres de familia

331 "A los alumnos y maestros", en ibídem, s.p.
332 "Presentación", en ibídem, s.p.
333 "A los alumnos y maestros", en ibídem, s.p.

> la importancia de que sus hijos sean capaces de leer correctamente desde pequeños, ya que la eficacia en la comprensión lectora está directamente relacionada con el éxito en la escuela y en el futuro profesional[334].

La idea de lectura "correcta" se asocia al éxito escolar también en el paratexto "A los padres y maestros":

> La adquisición de la fluidez lectora permitirá, por medio de la práctica y la retroalimentación constantes, desarrollar la habilidad de leer un texto de manera rápida, precisa y con la dicción adecuada, para mejorar el rendimiento académico y conseguir el éxito escolar[335].

Así, la práctica lectora es concebida como medio para un fin (alcanzar el "éxito escolar"); no como un fin en sí misma. Conviene mencionar aquí que uno más de los criterios para seleccionar las lecturas fue la contemporaneidad de los autores y su pertenencia al "patrimonio cultural

---

334 "Presentación", en ibídem, s.p. Resulta pertinente señalar aquí que este "éxito escolar" no definido funciona como una manipulación para reforzar el pacto de lectura de los niños que utilicen estos materiales; mientras que la relación entre comprensión lectora y un "futuro profesional exitoso" también puede ponerse en duda si no se especifica qué se entiende por "éxito" (no explícito en la redacción).

335 "A los alumnos y maestros", en ibídem, s.p.

de México", aunque esto no es siempre respetado como criterio de selección en la antología:

> Con el objetivo de acercar a los niños y niñas a la literatura contemporánea, aquella que se está produciendo día a día en México, hemos reunido en los libros de lecturas de cuarto, quinto y sexto grados de primaria, a escritores cuya trayectoria ya es parte del patrimonio cultural de México. Consideramos que su aportación, realizada ex profeso para estos libros, promueve y estimula la formación de nuevos lectores[336].

Si bien este criterio se mantiene en el caso de autores como Elsa Cross, Beatriz Espejo, José Gordon, Francisco Hernández, Francisco Hinojosa, Javier Malpica, Enrique Serna o Pedro Ángel Palou García, también es cierto que éstos son menores en número frente a otros que aparecen como autores, pero que podrían no ser considerados necesariamente como "escritores cuya trayectoria ya es parte del patrimonio cultural"; en particular, casos como el de Miguel Ángel Pérez Rojas, nacido en 1994; Carlos Alberto Reyes Toxqui, maestro en Historia; o el de Luis Guillermo Silva Rojas, cuya ficha incluida en el libro señala que "ha sido coordinador de medios en diversas campañas políticas". El resto de los autores incluidos son, en su mayoría,

---

336 "Presentación", en ibídem, s.p.

pedagogos o catedráticos relacionados con el magisterio mexicano.

Parece pertinente señalar, para dejar claro este punto, que el paratexto comentado indica más bien un viraje en la política editorial respecto de la selección de cierto tipo de autores en los LTG. Llama la atención en este libro, por ejemplo, que un alto número de los que figuran entre sus páginas está en expresa relación con el magisterio mexicano; basta comparar la lista de autores que conforma el tomo con los que figuran en libros destinados al mismo grado educativo de otras generaciones. Resultan, pues, dos estrategias distintas de selección para las antologías de LTG. Un excelente ejemplo de ello es la atingencia con el libro también destinado a sexto grado de la segunda generación de materiales, el *Español. Sexto grado. Lecturas* (1973), de Antonio Alatorre [337]. Además de que los criterios para

---

[337] Secretaría de Educación Pública, *Español. Sexto grado. Libro de lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública/ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1973. Se recuerda aquí que el libro descrito en el apartado anterior no fue el de Antonio Alatorre (sexto grado) sino el de Armida de la Vara (quinto grado). Para establecer la comparación entre selecciones, se mencionan los autores de los textos que Alatorre incluyó en su antología; en orden de aparición y sin repeticiones: Antonio Alatorre, Gregorio López y Fuentes, Manuel Payno, Julio Cortázar, Art Buchwald, José Juan Tablada, Salvador Rueda, Manuel Machado, Juan León Mariscal, Martín Luis Guzmán, Gabriela Mistral, José Vasconcelos, Azorín,

seleccionar autores de la cuarta generación de materiales dieron por resultado antologías con un mayor número de éstos relacionados con el magisterio mexicano, y uno mucho menor con la literatura universal o de otras tradiciones literarias, en cada una de las antologías de la cuarta generación de materiales también existe un alto número de textos firmados por instituciones públicas y privadas, o simplemente anónimos. Por ejemplo, en la que aquí es

---

Nellie Campobello, José Gorostiza, Ray Bradbury, Gonzalo Celorio, Jules Renard, Jaime Torres Bodet, Carlos R. Moncada, Gabriel García Márquez, Oscar Wilde, Juan José Arreola, Rabindranath Tagore, Alejandro Galaz, Knut Hamsun, Herman Melville, Antonio Mediz Bolio, Rafael Heliodoro Valle, Antonio Machado, Salvador Rueda, Manuel Gutiérrez Nájera, Neftalí Beltrán, Miguel de Cervantes Saavedra, Moctezuma II, Nezahualcóyotl, Eduardo E. Zárate, Carlos H. Magis, Nicolás Guillén, José Rubén Romero, Fernán Silva Valdés, Armida de la Vara, Jorge Ibargüengoitia, José de Espronceda, Antoine de Saint-Exupéry, José Gorostiza, Guillermo Prieto, Conrado Nalé Rozlo, Juan Rulfo, Eduardo Lizalde, Rubén C. Navarro, Enrique Anderson Imbert, Carlos Pellicer, Rafael Alberti, Gabriela Mistral, Luis de Góngora, Octavio Paz, Agustín Yáñez y Lewis Carroll. Además de leyendas y mitos griegos e indígenas, y formas literarias anónimas y populares, como las coplas y las canciones. El único investigador entre los autores seleccionados para esta antología es Antonio Alatorre, quien hace la introducción al libro y quien colaboró ampliamente en la selección de textos de esa generación de LTG. Ninguno de los autores incluidos está en relación con el magisterio mexicano; todos son escritores importantes en las tradiciones de la literatura hispanoamericana, indígena, mexicana y/o universal.

descrita, la de sexto grado, se incluyen dos: "Lejano San Javier" (firmado por el INEGI), y "Diez consejos para evitar un incendio" (no firmado); pero los libros de lecturas destinados a otros grados que pertenecen a esta misma generación de materiales incluyeron un número mayor de textos con estas características[338]. En los trabajos para la elaboración de esta tesis no se ha encontrado un documento que dé cuenta o explique la novedad de este fenómeno, como lo sería el cambio en la política editorial de la inclusión de autores en la última generación de materiales; un tema interesante para futuras exploraciones, pero ajeno a los propósitos estrictos de este trabajo.

---

338 Parece pertinente mencionar, para reforzar este punto, que en el libro de quinto año de esta misma generación de materiales, por ejemplo, aparece el texto "Las bicicletas", firmado por la Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco); en el de cuarto año se incluyen "Ah, qué burro" (firmado por el INEGI), "Juanito y el diluvio" (leyenda totonaca del diluvio, en adaptación de Alberto Blanco), "La vainilla" (leyenda prehispánica, en adaptación de Alejandra Monserrat Castillo Robledo) y "Refranes populares"; los últimos tres, aunque adaptaciones, son textos "anónimos". Por último, el de tercer grado parece ser el que más incluyó textos de este tipo: "La lluvia de la mañana" (firmado por el INEGI), "La creación del hombre, según los mayas" (texto anónimo en adaptación de Antonio Domínguez Hidalgo), "Diego y la paloma" (de la Profeco) y "Petr Ginz" y "El diario de Ana Frank" (proporcionados por la Tribuna Israelita A. C., Institución de Análisis y Opinión de la Comunidad Judía en México).

Por último, se menciona expresamente al lector la importancia de prestar la debida atención a las adaptaciones de los textos indígenas de esta generación de materiales, pues esto permite establecer un contraste directo con las traducciones de los textos indígenas que aparecen en el LTG de la segunda generación, en específico el mencionado libro de Antonio Alatorre: en éste último, ninguna de las piezas con este carácter —un acercamiento a las dimensiones múltiples de lo indígena— sufrió adaptación alguna, salvo la traducción al español —indispensable, por otro lado, para poder ser incluidos en el LTG.

Así, el tomo de la cuarta generación de materiales 2012-2013 incluye un total de 36 lecturas, todas redactadas expresamente para el libro —con lo que puede considerarse a éste una antología de textos escolares, casi como el tomo de la primera generación, con la salvedad de que en la primera se trató de un texto único de largo aliento interrumpido por textos menores de origen diverso, y, en este último caso, de textos más cortos, pero ambos escritos exprofeso para el contexto escolar—. En el caso de los tomos comentados de la segunda generación, tanto el de Armida de la Vara, como el de Antonio Alatorre, se trata más bien de antologías literarias, que se elaboran con propósitos educativos.

Es decir, parece que la primera y cuarta generaciones de libros de lecturas tuvieron un propósito estrictamente educativo, aunque intentaron utilizarse como medios lite-

rarios, de acuerdo con la intencionalidad que reflejan en cuanto a los paratextos y las estructuras de las piezas incluidas[339]. En el caso de la segunda generación de materiales, parece que su fin era más literario y fueron utilizados como medios educativos, pues se reunieron textos de distintas tradiciones escritas, sin que hayan sido elaborados expresamente para el contexto escolar, aunque luego sí se utilizaran como objeto didáctico de fines diversos, de acuerdo con los deseos explícitos que Armida de la Vara enuncia en su introducción.

339 En el caso de la primera generación, aunque el paretexto no señale explícitamente el aspecto literario, es claro el propósito, dado que se trata de un texto de largo aliento, elaborado a la manera de una novela, con personajes y tramas; en el caso de la cuarta generación, los paratextos indican explícitamente que se buscó despertar el placer de la lectura [asociado a la lectura literaria].

Delia Lerner y el concepto de novela escolar

De acuerdo con la interpretación de las consideraciones de Žižek retomadas en este trabajo, al aceptar a los LTG de lecturas como instrumentos ideológicos, puede argumentarse que oscurecen o visibilizan algunos de los hechos relacionados con la práctica social de la lectura y la escritura, que están directamente relacionados con la formación de la identidad de los individuos, a través de la manera en que la figura del lector y de la literatura son concebidas en cada una de las generaciones del LTG de lecturas.

Esta idea es un ejemplo claro de la problemática identificada por la investigadora y pedagoga argentina Delia Lerner, quien la explicita en *Leer y escribir en la escuela: lo real,*

lo posible y lo necesario, donde expone el problema de la visibilidad o invisibilización de contenidos curriculares, y las implicaciones de ello en la vida posterior de los educandos. Así, Lerner establece una coincidencia con lo dicho por Žižek en relación con la ideología; la pertinencia de sus consideraciones aquí estriba en que la pedagoga lo hace en el contexto de la enseñanza escolar:

> las decisiones involucradas en la selección y jerarquización de los contenidos [escolares] son cruciales porque [...] decidir qué aspectos del objeto [de enseñanza] se muestran, supone también decidir cuáles se ocultan; decidir qué es lo que se enseña significa, al mismo tiempo y necesariamente, decidir qué es lo que no se enseña. Tradicionalmente, lo que se concibe como objeto de enseñanza es la *lengua*, y en particular sus aspectos descriptivos y normativos. Las prácticas de lectura y escritura como tales han estado prácticamente ausentes de la currícula y los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura[340].

La reproducción de la desigualdad señalada por la autora fue marcadamente ideológica; no hay otra manera de tildarla si se toma en cuenta que los programas para alfabetizar a la población de México llevan por lo menos

---

340 D. Lerner, ob. cit., p. 89.

un siglo en funcionamiento, como fue expuesto en el capítulo I de esta tesis.

Aunque es una interpretación superficial asumir que es explícito el deseo, por parte de las instituciones que rigen la educación pública en el país, de que esta desigualdad continúe reproduciéndose, no puede evitarse la hipótesis de que al menos en algunas generaciones del LTG de lecturas se pasaron por alto algunas consideraciones importantes sobre el poder de la lectura y la escritura en su dimensión de práctica social como circunstancia de cambio para los individuos. Lerner argumenta en el primer capítulo de su libro que lo necesario

> es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos [...] descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez

> de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, [...] para intrigar o hacer reír... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir[341].

Como puede observarse a partir de la cita, hay muy poco en las consideraciones de Lerner que relacione la lectura con una actividad hecha por placer, como los LTG de lecturas de la cuarta generación enuncian en sus paratextos. Además, al avanzar en el libro se corrobora que Lerner no ve valor alguno en la enseñanza de la gramática (lengua escrita) o en la búsqueda por un placer emanado de la lectura. Más bien, considera que la práctica social de leer y escribir se desvirtúa en el momento en el que ésta ingresa a la escuela y se le reduce a una serie de conocimientos "prácticos" al respecto de la lengua escrita, que son obligatorios por enmarcarse en la escuela:

> Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación

[341] Ibídem, p. 26.

> obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores [personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento]; es la de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita*.
>
> Si éste es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental *las prácticas sociales de lectura y escritura*. Sostener esto es muy diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita: al poner en primer plano las prácticas, el objeto de enseñanza incluye a la lengua escrita pero no se reduce a ella[342].

La distinción es importante en este trabajo, puesto que señalar la diferencia entre las prácticas sociales de leer y escribir, por un lado, y, por el otro, la actividad de leer y escribir como medio de aprendizaje estrictamente de la lengua escrita, además de visibilizar este problema oculto en el discurso ideológico de los LTG 2013-2014, permite hacer una crítica del género de "novela escolar", que Lerner señala un poco más adelante y que sirve aquí para caracterizar dos generaciones de LTG de lecturas: la de la Patria y la cuarta generación, la de 2012-2013.

La diferencia entre pensar la literatura como medio para alcanzar un fin y pensarla como fin en sí misma puede

---

342 Ibídem, p. 85.

entenderse en el contexto escolar como una expresión más de la identidad del sujeto propuesto por la ideología del régimen que emergió de cada una de las generaciones de los LTG. En un caso, la identidad a formar en el lector es claramente la de un sujeto que sólo es capaz de *reproducir* (sea la gramática de las normas de la lengua escrita o los aspectos de un "buen ciudadano" —de acuerdo con lo que el régimen considere como tal—); en el caso de la lectura como un fin en sí mismo, el lector a formar es un sujeto capaz de *producirse* a sí mismo pues, de acuerdo con las consideraciones de Lerner, se trata de un sujeto crítico que ejecuta la lectura y escritura en tanto prácticas sociales.

La problemática de la novela escolar, de acuerdo con la pedagoga es:

> En su análisis de los diferentes modelos educativos en relación con la lectura y la escritura producidos en el curso de este siglo en Francia, Jean Hébrand (1993) distingue los modelos que están centrados en enseñar a leer para leer —o a escribir para escribir, podríamos agregar— y los modelos para los cuales enseñar a leer y a escribir es sólo un medio para enseñar la lengua escrita.
>
> Por supuesto, la manera en que esta distinción se concretaba en Francia a principios de siglo no es la misma que la que adopta hoy [2012] en América Latina. En vez de reflejarse en la introducción de verdaderos textos en la escuela, la primera posición dio lugar —por ejemplo— a la invención de un nuevo género: la novela escolar. ¡Se escribían novelas

> enteras —no sólo "libros de lectura"— especialmente para ser leídas en la escuela! Es evidente que el énfasis en formar lectores no conduce por fuerza a incluir en la escuela los libros que circulan fuera de su ámbito[343].

Ahora bien, dado que los LTG de la generación de la Patria y los LTG 2012-2013 fueron escritos exprofeso para el contexto escolar, serán considerados aquí como parte de este género problemático identificado por la pedagoga argentina.

En el caso del primer libro aquí revisado, el de la Patria, queda claro que se trata de una novela escolar. En el caso del de la cuarta generación (2012-2013), se trata no de una novela, sino de una *antología* escolar. En el caso de los libros de la segunda generación, éstos no pueden tildarse de la misma forma: el criterio seleccionador de la segunda generación de materiales pareció más bien buscar que el libro fuese un panorama amplio de la literatura universal, que reprodujera, en la medida de lo posible, la experiencia de la lectura en tanto *práctica social*: la generación de LTG a la que pertenecen las antologías de Alatorre y de la Vara, exceptuando las introducciones de ambos investigadores, no incluyeron textos escritos exprofeso para ser leídos al interior de la escuela, puesto que todos fueron escritos con anterio-

---

343 Ibídem, p. 86.

ridad al propósito escolar y reconocidos también con anterioridad como obras importantes de distintas tradiciones literarias; sólo su selección e inclusión en los LTG pertenece al ámbito educativo, sin que ello desvirtúe la lectura en tanto práctica social, puesto que la subraya al enfrentar a los niños que cursaban la última etapa de la educación básica con textos —por no tener mejor palabra— "auténticos", que los obligaron a leer a la manera en que lo hace quien parte de la lectura como una práctica social y no tan sólo como una práctica escolar reducida a aprender reglas gramaticales; esto se explicita en la introducción de de la Vara, donde se señala el propósito de que el libro sea leído aun después del término de la educación básica; es decir, se espera no sólo su lectura a partir de la obligación, el aprendizaje de la gramática o la simple búsqueda de placer que se fomentan en el contexto escolar, sino desde la necesidad de expresión, la obtención de datos, la ampliación del panorama de visión sobre un problema concreto, la argumentación y la contra-argumentación, la generación de una crítica articulada, de un juicio, o alguna más de las características que Lerner atribuye a la lectura en tanto práctica social.

Pese a que no será analizada, se subraya aquí la importancia de la antología de Alatorre que pertenece a la segunda generación, por dos razones. La primera es que se trata de un justo ejemplo para la comparación con la anto-

logía de la generación de materiales 2012-2013, dado que ambas fueron destinadas al mismo grado educativo (sexto año), y pertenecen a dos generaciones distintas de LTG, por lo que el contraste es posible. El segundo motivo es que esta comparación ayuda a pensar en las implicaciones ideológicas del contenido curricular literario de los LTG contemplado para las selecciones de textos más contemporáneas al siglo XXI, desde dos perspectivas distintas.

La primera, que parece estar representada en las antologías de Alatorre y en la de la Vara, es la literatura entendida y trabajada desde el valor que supone la lectura en tanto una práctica social compleja. La segunda, que se representa en el LTG de la Patria y en el LTG de lecturas 2012-2013, es la lectura reducida a una actividad para aprender la lengua escrita o valores de otro tipo; es decir, como una práctica educativa desvinculada del mundo fuera de los muros de la escuela. El antecedente expresivo de esta visión es, por supuesto, el LTG de la Patria; su refuerzo, elaborado medio siglo después, es el tomo de lecturas de la cuarta generación. Esto, a su vez, corrobora la crítica de Lorenza Villa Lever a estos materiales, comentada brevemente en el primer capítulo de este trabajo; la investigadora subrayaba que los LTG son perfectibles y que con el paso del tiempo, el trabajo y la experiencia adquiridos, los anteriores (segunda y tercera generación) se optimizaron al punto de competir con los mejores. El problema, aclaraba Villa Lever, fue que

los LTG más recientes (en su caso, los de la cuarta generación) mostraron un retroceso en su calidad, hecho que la autora considera inaceptable[344].

[344] L. Villa, "Reformas…", p. 174.

Análisis de tres textos de *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*. Primera generación

Dado que los primeros análisis contemplados en este capítulo se basan en realidad en extractos de una narración más larga, que se ha caracterizado aquí como ejemplo del término "novela escolar" que problematiza Delia Lerner, se comenta primero la narración completa para señalar algunos problemas hallados en relación con la identidad, el sujeto y la ideología, y después se analizan dos extractos aislados de esta misma narración.

a. Novela escolar

El personaje principal de la novela escolar es el narrador homodiegético Alberto Ibáñez, un niño de quinto grado que recibe por su desempeño de excelencia un premio en el fin de cursos de cuarto grado:

> —El Gobierno de la República, con el propósito de estimular a la niñez estudiosa, elige cada año a los alumnos que han sobresalido por sus méritos y los lleva a viajar por algunas regiones del país, a fin de que lo conozcan mejor, lo amen más y se preparen para servirlo como ciudadanos[345].

A lo largo del libro, Ibáñez recorre algunas ciudades importantes del país, de norte a sur, en compañía de Agustín Hernández y Felipe Elizondo, los otros dos chicos que viven en la capital y que han ganado el mismo premio[346]. Durante el viaje hecho en las vacaciones entre el 4° y el 5°grado, los

---

345 "En el patio de mi escuela", en Secretaría de Educación Pública, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*, p. 12.

346 Elizondo vive en Coyoacán y pertenece a "una familia acomodada" —pues es hijo de un fabricante de muebles—; Hernández tiene por origen una familia de campesinos, cuya casa "es muy pobre; pero la rodean altas y hermosas montañas"; este personaje, a diferencia de los otros dos, vive en los límites del entonces Distrito Federal, en Contreras, un pueblo situado en el Ajusco. El dato importa porque los tres personajes representan identidades

niños visitan Chihuahua, Sinaloa, Guadalajara, Salamanca, Celaya, Querétaro, Córdoba, Orizaba, Campeche, Mérida, Chiapas, Oaxaca y algunas locaciones más pequeñas. La novela escolar abre con una declaración de Ibáñez que esboza muy bien el tono general del volumen:

> Cuando tenemos la fortuna de poder ir a la escuela, estamos obligados a ser buenos estudiantes y a sacar las mejores calificaciones y con mayor razón los que, como yo, somos huérfanos de padre y de madre.
>
> Yo vivo con mi hermana mayor, Margarita, y con su esposo, Aurelio Martínez [...]. Yo lo quiero como a un padre; pero tengo que reconocer que no es mi padre y que debo recompensar con mi más empeñosa voluntad los esfuerzos que hace por mí, al prepararme para que sea útil en la vida[347].

Se puede establecer una relación entre este fragmento inicial y el quinto punto del decreto por el que se formó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos[348], incluido en el mismo tomo, para argumentar que la figura del per-

---

estereotípicas distintas (el citadino con privilegios; el citadino y el provinciano no privilegiados) de quienes se espera, por igual, el mismo desempeño escolar y el mismo compromiso con su nación.

347 "Fin de cursos", en ibídem, p. 9.

348 "Que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la Ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la Patria de la que algún día serán ciudadanos". "Párrafos principales...", en ibídem, s.p.

sonaje de Ibáñez está pensada para fungir como una sinécdoque de la niñez que estudiará con estos libros. Ibáñez, el huérfano citadino que obtiene buenas calificaciones y es recompensado por el gobierno de México, es el sujeto que la ideología del Estado instaura como identidad a fomentar por los individuos en formación. La imagen predilecta de estos libros es la de una infancia huérfana, que está a merced de las buenas intenciones de quienes la rodean (en este caso, como se verá, las instituciones), por lo que está en deuda y debe esforzarse por saldar dicha dádiva (pese a que esa dádiva es, en realidad, un derecho ordenado por la ley, como se enuncia en el Decreto de la Conaliteg). Los otros dos personajes mencionados en la historia, los niños que acompañaban a Ibáñez, son refuerzos de la misma idea, desde condiciones materiales diferentes.

Aquí se toca el terreno de la ideología, en términos de Žižek, puesto que para él el espacio ideológico inicia en el momento en que el contenido —verdadero o falso— es funcional respecto de alguna relación de dominación, de un modo específicamente no transparente: "la lógica misma de la legitimación de la relación debe permanecer oculta para ser efectiva"[349], recuerda el autor. Por medio de estas sinécdoques se esconde o invisibiliza esa relación de poder

[349] S. Žižek, "El espectro…", p. 15.

existente entre el Estado y el individuo a quien está formando como un sujeto con una identidad ya definida, volviendo este el mecanismo más efectivo que un manual explícito del ciudadano, puesto que, en ese caso, el mensaje se percibiría como una orden o un mandato y, en el caso del LTG de lecturas, dicho mecanismo se presenta como una narración literaria, con lo que se adjudica, implícitamente, la serie de valores que la humanidad ha depositado en la literatura, al menos para generar cierto pacto de lectura: el de la verosimilitud necesaria entre el lector y un texto que busca ser interpretado en calidad de ficción.

Así, no importa mucho si lo que piensa Ibáñez es verdadero o falso ("Cuando tenemos la fortuna de poder ir a la escuela, estamos obligados a ser buenos estudiantes"; "debo recompensar con mi más empeñosa voluntad los esfuerzos que hace por mí [...] para que sea útil en la vida"); lo que importa en realidad es que el mecanismo ideológico quede oculto; propósito al que sirven fielmente ésta y otras sinécdoques que aparecen en la novela escolar y una serie de otros recursos literarios por añadidura.

Desde el inicio, la aventura está colmada de comentarios como el que abre el libro; algunos pertenecen al narrador homodiegético, pero en su mayoría son emitidos por los adultos que acompañan a los niños; mientras que éstos demuestran sus conocimientos o hablan de sus impresiones personales, los adultos aprovechan la ocasión para

hacer discursos con claros propósitos ideológicos, que buscan sujetar la identidad del individuo, como el comentario de Ibáñez ya mencionado.

Se recuerda aquí la noción de identidad como proyecto a futuro o devenir, y la importancia que para ello supone cualquier clase de representación de esa misma identidad; esta idea fue esbozada al final del segundo capítulo, y está presente en las consideraciones de Hall, Giménez y Bauman por igual. Con ello se argumenta que esta novela escolar establece el primer ejemplo de los LTG de lecturas como parte sustancial (dado su valor representativo) de un mecanismo más complejo, que permitiría al Estado mexicano sujetar el devenir identitario de sus ciudadanos e impedir que el azar se abriera como posibilidad para ellos. Es decir, con este LTG sucede lo contrario a la idea de Hall de que la identidad es más un "en qué podríamos convertirnos" que una noción ya fija; esta generación de materiales de LTG intentó claramente construir en los lectores en formación un "quiénes somos" y un "de dónde venimos".

Los comentarios de los adultos adquieren un peso mayor puesto que son referidos por personas importantes, como los personajes que reciben a los tres chicos en cada una de las estancias del viaje. Estos discursos, en su mayoría, tratan de inculcar valores, y todos establecen una relación con la idea de México como una nación, con sus instituciones oficiales o con algún organismo internacional.

Entre las páginas del libro se describe, menciona o habla acerca de la Organización de los Estados Americanos (OEA), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), de Petróleos Mexicanos (Pemex).

Un ejemplo temprano de estos cortes en donde se suspende la acción del viaje para establecer una digresión que obedece a fines ideológicos es la fiesta organizada en el pueblo de Contreras para celebrar el premio de los tres niños; durante la comida, un delegado instaura el silencio y se pregunta si los niños

> ¿habrían alcanzado tan alta recompensa si no fuera por sus maestros? El maestro es el manantial: sin él no hay agua y la tierra no puede producir. México, nuestra Patria, es obra del esfuerzo de todos sus buenos hijos; pero el maestro es el que forma a esos buenos hijos. Ahí tenemos el resultado de su labor: estos tres muchachos cuyo triunfo es no sólo suyo, sino también de sus maestros. Distinguidos huéspedes y señores de Contreras: pido un aplauso para los maestros, que han entregado su vida a la educación del pueblo[350].

Episodios de este tipo son recurrentes. Por nombrar más ejemplos, en "México en la técnica", mientras los mu-

---

350 "Con los campesinos de Contreras", en Secretaría de Educación Pública, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*, p. 20.

chachos vuelan por el país con rumbo a Chihuahua, un pasajero aboga por el desarrollo de la tecnología como "medio de progreso":

> Mucho hemos avanzado en el camino de nuestra superación al construir importantes obras de irrigación y no está lejano el día en que tengamos una agricultura moderna, que unida a la gran industria pesada que nos permita fabricar todas las máquinas que necesitamos para el desarrollo del país nos dará mayor bienestar.
>
> Era un hombre de cabello entrecano, que nos alentó afectuosamente:
>
> —A ustedes los espera un gran campo en todas las actividades. Ya verán, por donde quiera que vayan, cuán necesitada está nuestra Patria de técnicos. Si yo tuviera su edad, estudiaría para ingeniero industrial[351].

El afecto y el peso de la edad del personaje (un hombre entrecano que los saluda con cariño) redimensionan el discurso, con lo que éste adquiere una mayor hondura en los personajes[352]. Un ejemplo más: en "Una familia norteña" se discute la poliomielitis que sufre uno de los personajes secundarios. En este fragmento, un adulto refiere a Ibáñez:

---

351 "México en la técnica", en ibídem, p. 31.

352 De hecho, al final del libro, uno de los niños reconoce que estudiará ingeniería industrial. El episodio es "La vuelta al hogar", en ibídem, pp. 201-202.

> —Te has ganado la magnífica oportunidad de ver el mundo y tal vez pienses que hubiera sido preferible no conocer a una niña que necesita muletas para andar. A tu edad, sin embargo, conviene empezar a saber que hay dolencias, como la poliomielitis, que hacen estragos en el cuerpo humano; pero hay también una fuerza, la voluntad, que nos permite vencer al mal. Mila ha vencido el suyo y merece nuestra admiración. Es toda una mujercita; me gusta que sus amigos aprendan su heroico ejemplo[353].

Nótense dos aspectos de esta cita: por un lado, México es sinécdoque "del mundo", pues el viaje que realizan es sólo por el territorio nacional, lo que incluye a su vez la noción de que la cultura universal está apocopada en la mexicana; con ello, se cancela en cierta medida la sensación de otredad cultural, dado que lo que los niños ven *es* el mundo, por ende, cualquier aspecto de éste que no se encuentre presente en su viaje queda anulado. Por otro lado, el personaje de Mila es una sinécdoque de las "mujercitas", pues está pensada como un ejemplo heroico a seguir: el de la individualidad, cuyo valor estriba en la voluntad como medio para vencer cualquier problema, incluido una enfermedad con tantos estragos físicos como lo es la poliomielitis que aqueja al personaje.

---

353 "Una familia norteña", en ibídem, p. 35.

La identidad del sujeto propuesto por la ideología del Estado mexicano, parece indicar el texto, es la de aquél que por fuerza y voluntad propias supera sus condiciones materiales, independientemente de las dificultades a las que se enfrenta (Mila es mujer, niña, enferma y vive en la provincia del país, lo que supone que está en una condición de desventaja cuádruple en comparación con los tres chicos, pero se espera igual desempeño y compromiso incuestionable de parte de ella)[354]. Por otro lado, no se destaca el apoyo de la familia a la que pertenece, ni a las instituciones de salud pública como medios que le permiten mejorar la calidad de vida. Recuérdese aquí lo que dice Žižek sobre el significado en relación con la ideología. Su teoría es que existen significantes flotantes, cuyo significado no está dado de antemano, sino que se encuentra al articulárseles hegemónicamente por medio de la ideología. Aquí los significantes flotantes son "individuo", "voluntad" y "enfermedad", y la ideología del Estado mexicano los articula de

---

354 Este señalamiento merece ser matizado, puesto que lo que se busca no es que el lector interprete aquí que el "ser mujer" o el "ser niña" supone una desventaja "natural" frente al "ser hombre" o "ser niño"; sino, más bien, subrayar que lo es en el contexto social y económico mexicano. La bibliografía disponible al respecto es copiosa, sea que se hable de desventaja social, económica, laboral o de salud; de feminicidios, violaciones, marginación, violencia doméstica o acoso sexual, entre otros.

manera que se entiendan ellos para provecho de ese mismo Estado (en el relato no importan tanto las implicaciones físicas de que la niña esté enferma como el hecho de que, pese a la enfermedad, es digna de ser llamada ciudadana ejemplar del país). Esto permite intuir a los lectores que ni estando enfermo de poliomielitis puede olvidarse ese compromiso adquirido con el Estado por haber recibido y utilizado obligatoriamente el material educativo gratuito que éste elaboró bajo mandato de ley.

"Un lugar de devoción nacional"[355] es un episodio que merece un comentario aparte, pues es una de las esporádicas ocasiones en que uno de los tres niños refiere algún discurso íntimo dirigido a sí mismo[356]. Se trata de la visita de los chicos al lugar donde muere Miguel Hidalgo y Costilla. Ibáñez relata:

---

355 "Un lugar de devoción nacional", en ibídem, p. 36.

356 A lo largo del libro el lector encuentra, intercaladas, las cartas que los niños envían a sus familiares durante el viaje; éstas son lo más cercano a este tipo específico de discurso; es decir, uno interior, en el que el emisor y el receptor del mensaje son la misma figura: el personaje que lo elabora, quien muestra al lector su interioridad por medio de esta enunciación. Felipe referirá en una carta a su familia, por ejemplo: "Hoy, aquellos episodios nos recuerdan las pruebas dolorosas por las que pasó nuestra Patria antes de alcanzar, en la paz, el progreso por el que trabajamos todos los mexicanos". "Carta de Felipe", en ibídem, p. 68.

> El maestro nos hizo colocarnos en medio del grupo a Agustín, a Felipe y a mí. Pisamos un suelo sagrado. Sobre nuestras cabezas ondeaba la bandera mexicana, como si palpitara en ella el aliento del caudillo de nuestra Independencia. Mi imaginación volaba pensando en la gran deuda que tenemos con él y que estamos obligados a pagar haciendo grande a la Patria y luchando porque en ella imperen siempre la libertad, la dignidad y la justicia social[357].

Éstas no son opiniones que Ibáñez expresa a algún otro personaje, sino que las enuncia a manera de soliloquio. Esto es importante, dado que es una diferencia sustancial con el resto de las digresiones de este tipo; aquí sí se muestra la interioridad del personaje[358]. La ideología del Estado opera por medio de la emoción del personaje y es claro el propósito: se busca configurar un sujeto cuya identidad está atravesada por la deuda a saldar con el Estado mexicano, que adquiere un matiz incluso sacro (se tilda de "suelo sagrado" el lugar donde muere un personaje pensado como "el padre de la Patria"). Con ello, se busca que los receptores

---

357 "Un lugar de devoción nacional", en ibídem, p. 37.

358 La mayoría de las digresiones se da de la manera opuesta; es decir, el receptor es otro personaje, mientras que aquí, aunque no existe un receptor explícito, el personaje de Ibáñez trata de convencer al lector —el que cumple cabalmente con la figura del narratario— de la veracidad de sus emociones por medio de un discurso que apela a su sensibilidad y que apuesta por la conmoción.

de dicho discurso, los niños que cursaron el quinto grado de la educación básica utilizando estos libros, se enteren y asuman que, en efecto, tienen una deuda con los grandes personajes de la historiografía de su país, que debe ser saldada con un comportamiento de ciudadano ejemplar. Y ese comportamiento está claramente explicitado en la narración del libro. La función discursiva de las digresiones detectadas es, por ejemplo: tratar de ejemplificar el comportamiento que se espera de los individuos en tanto sujetos que tuvieron la fortuna de recibir los primeros LTG por mandato de ley.

A lo largo de la narración también existen textos intercalados; a veces con un acento marcadamente patriótico, como el primero de ellos, "Los maestros de escuela", de Luis G. Urbina[359]. Pese a que estas inclusiones están subordinadas al discurso ideológico contenido en la novela escolar, la mayoría de ellas genera una ruptura con la continuidad de la historia de Ibáñez y algunas están libres del acento nacionalista, lo que puede interpretarse como una forma de respeto de la autonomía de la literatura, frente a los discursos ideológicos que buscaron sujetar la identidad de los individuos en formación.

Un ejemplo es "Música oculta", de Jaime Torres Bodet:

---

359 "Los maestros de escuela", en ibídem, p. 21.

Como el bosque tiene
tanta flor oculta,
parece olorosa
la luz de la luna.
Como el cielo tiene
tanta estrella oculta
parece mirarnos
la noche de la luna.
¡Como el alma tiene
su música oculta,
parece que el alma
canta con la luna!...[360]

Los pequeños cortes de este tipo, en que se incluyen textos como el de Torres Bodet, funcionan como respiros que cortan por completo la narración y que no establecen relación directa con lo relatado previa o posteriormente a su

360 "Música oculta", en ibídem, p. 53. No pasa desapercibido aquí el nexo que existe entre el creador del Plan de los once años, por medio del cual se consolidaría la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, y la inclusión de un poema de su autoría entre las páginas del primer LTG de lecturas; pero, dado que no existen mayores pistas, se deja en suspenso un análisis de esa conexión. Por otro lado, textos de Bodet aparecen en distintas generaciones del LTG de lecturas, quizá como una gracia concedida a su creador, quizá por considerarlo un representante importante de la tradición poética mexicana; en cualquier caso, no obstante, es imposible aventurar más que una hipótesis al respecto.

aparición, o con el discurso ideológico del régimen contenido en los libros[361].

En este punto del análisis, es necesario ofrecer al lector un comentario e interpretación basado en las ideas esbozadas en el capítulo II de este trabajo, a partir de dos fragmentos seleccionados de esta novela escolar, para dejar un poco más claro el propósito de esta generación del LTG de lecturas en relación con las categorías de análisis —sujeto, ideología e identidad— ya propuestas anteriormente.

b. "Dolores Hidalgo"[362]

En este momento del viaje los tres chicos son acompañados por el maestro que los recibió a su llegada al pueblo de Dolores. Lo primero que hacen los muchachos es visitar la plaza de armas, donde dan con la parroquia en la que Miguel Hidalgo y Costilla, de acuerdo con el discurso historiográfico oficial, pronunció el grito por la independencia mexicana, el 16 de septiembre de 1810. El maestro que los acompaña refiere: "en este sitio nació México a la vida independiente en aquella madrugada memorable cuya fecha lleva-

---

361 El de Torres Bodet, por ejemplo, tiene antes de él un texto que trata sobre el desierto de Chihuahua y, después, uno sobre los pumas que habitaban en la región de Aldama, del mismo estado.

362 "Dolores Hidalgo", en ibídem, pp. 129-130.

mos todos en el corazón". La opinión salta de inmediato, si se piensa a partir de lo que decía Theodor W. Adorno sobre la acuñación de la palabra "genocidio" y se articula ello a la teoría de Žižek sobre la ideología como una matriz generadora de visibilidad o invisibilización: reducir el proceso histórico de la independencia mexicana ("la vida independiente") a la invitación que un personaje de la historiografía pronunció para luchar contra la monarquía española invisibiliza el resto del proceso histórico: los sujetos colectivos o individuales que formaron parte, la importancia del resto de los sitios y el proceso complejo por medio del cual fue posible.

Como ha podido apreciarse ya, éste es un mecanismo común a lo largo del libro; el de realizar una sinécdoque que busca condensar, centralizando, los acontecimientos que se tratan. El mecanismo funciona porque impide esbozar análisis críticos de los discursos oficiales y permite, tan sólo, reproducirlos o reforzarlos por medio de una focalización que oscurece el resto del panorama, que simplifica los hechos y, en consecuencia, las interpretaciones posibles.

Lo que llama más la atención del episodio, no obstante lo ya mencionado, es el hecho peculiar de que en el mismo se explicita, sin hallar algún problema en ello, esta centralización de recursos:

—En esas torres falta una campana, precisamente la que llamó a misa aquel 16 de septiembre, la campana de la libertad.

—Esa campana está sobre el balcón del Palacio Nacional, en la ciudad de México —declaró Felipe—. Es la que hace sonar el señor presidente de la República cada año, la Noche del Grito.

—En ninguna parte podría estar mejor —precisó el maestro—. Allí, en la capital, cuando el primer magistrado la hace sonar ¡su vibración llega a todos los rincones de la Patria![363]

Intencional o no, de nuevo aparece la sinécdoque, la Ciudad de México como destino insuperable de los recursos del país. Aquí se presenta uno de los significantes-amo[364] de esta generación de materiales: la centralización capitalina e hispánica de recursos —materiales, culturales o simbólicos— . Si es cierta la tesis de Adorno de que la humanidad es la consciencia de lo que no está presente, puede ar-

---

363 "Dolores Hidalgo", en Secretaría de Educación Pública, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*, p. 130.

364 En el capítulo II de este trabajo se ofreció, como ejemplo del significante-amo que menciona Žižek, la consideración de Adorno, quien apunta que el sistema maníaco no puede ver, a través de la manía sistematizada, el velo de la totalidad social, y señala los principios únicos o significantes-amo de Freud (el complejo de Edipo), Rousseau (la civilización) y Nietzsche (el resentimiento del débil).

gumentarse aquí que el fragmento refleja un tratamiento deshumanizado hacia el resto de los sitios históricamente signficativos, los pueblos, las lenguas y las culturas del país, puesto que no es que no estén presentes en la narración —y que los personajes estén conscientes de esa ausencia—, sino que, para esta generación de LTG, esos sitios, pueblos, lenguas y culturas no existen. El punto donde este significante-amo se muestra con mayor claridad es en una discusión sobre las lenguas que se hablan en México, titulado "El mundo donde se habla español". En él, un ingeniero le dice a los niños: "En toda la inmensa extensión territorial de América se hablan cuatro lenguas: la inglesa, la española, la portuguesa y la francesa"[365], mientras que las lenguas indígenas sólo se mencionan, rápidamente, como un antecedente lingüístico de la Conquista, pese a que, para la década de 1960, el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas en México, entre bilingües y monolingües, era cercano al 73.9%[366].

Así, esta generación de materiales invisibilizó no sólo hechos, personajes históricos o hablantes de lenguas indígenas, sino también la fuerte presencia de esas lenguas en sectores de población amplios; sus prácticas culturales; sus

---

365 "El mundo donde se habla español", en ibídem, p. 149.

366 Instituto Nacional de las Mujeres, *La población indígena mexicana*. México, p. 2.

robustas tradiciones de literatura oral; sus condiciones de vida; sus usos y costumbres; sus conocimientos sobre las regiones que habitaban desde tiempos anteriores a la conquista, sobre las propiedades alimenticias o de salud de la flora y la fauna, y un largo entre otros, a favor de una identidad única propuesta por el régimen: la del sujeto hispano y citadino, que cree en los progresos de la ciencia y la tecnología.

Es decir, esta generación de materiales invisibilizó una buena parte de las identidades mexicanas de la época. Parece pertinente mencionar aquí la teoría de Judith Butler al respecto del silencio como una forma más de representación. Estos libros, en su elocuente mutismo al respecto de la situación de las identidades indígenas de la época, fomentaron la imposibilidad de resistir a los efectos de sujeción de la identidad propuesta por la ideología contenida en sí mismos. De ello da cuenta la dramática reducción del porcentaje de hablantes de lenguas indígenas en México en las últimas décadas[367]. Esto, a su vez, permite retomar las consideraciones de Hall, Giménez y Bauman al respecto de la identidad como proyecto a futuro o devenir, basando su fuerza en la representación que se hace de ese mismo proyecto, para argumentar que quizá la reducción alarmante

[367] Ídem.

del porcentaje de hablantes de lenguas indígenas tenga que ver, en alguna medida, con el hecho de que su identidad nunca fue considerada en el espacio de estos instrumentos educativos, cuyo uso fue desde el principio obligatorio por ley para la nación entera. ¿Qué proyecto a futuro puede plantearse un individuo si no se reconoce la existencia de su identidad? Tan sólo el de la nulidad de lo individual, y su consecuente sustitución por la identidad planteada, cuya existencia sí es reconocida por las instituciones públicas.

c. "La muchacha de Pénjamo"[368]

Este episodio es inmediatamente posterior a "Dolores Hidalgo". Aquí, los muchachos ingresan al museo que se alberga en el edificio que originalmente era la casa del cura. Durante el recorrido, los chicos y su acompañante se encuentran con otro grupo de estudiantes. La maestra que acompaña a ese segundo grupo conoce al adulto con el que vienen Ibáñez, Felipe y Agustín; después de saludarlo, traba conversación con éstos y les presenta a Rosalía, una niña que ha obtenido el mismo premio pero invertido y con una reducción sustancial: en vez de que Rosalía viaje por

---

368 "La muchacha de Pénjamo", en Secretaría de Educación Pública, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*, 130-131.

toda la república durante el verano, como ellos, la duración de su viaje es más corta y se concentra en un solo punto: pasará una semana en la Ciudad de México. La situación de Rosalía es, al igual que la de Agustín y la de Ibáñez, precaria: sus padres son campesinos y tejen sarapes, pero ella ha decidido terminar sus estudios y hacer una carrera profesional.

La niña nació en el mismo lugar que Hidalgo: "Soy, como quien dice, de la misma tierra del Padre de la Patria"[369], y puede ser vista como una sinécdoque más, reforzadora del personaje de Mila —pues Rosalía, al igual que Mila, está caracterizada como ejemplo a seguir por las niñas que reciban estos libros—. Después de establecer esta correlación con el cura Hidalgo, Agustín contesta a Rosalía que debe sentirse honrada —aunque no queda claro el porqué del sentimiento, pues inmediatamente el chico pregunta si Rosalía "conoce México"—. Líneas más adelante, se explicita que el personaje se refiere a la Ciudad de México y no al territorio nacional (otra sinécdoque discursiva), a lo que la muchacha contesta con una negativa y agrega que conocer la capital es "una de sus más grandes ilusiones". Entonces, Ibáñez reflexiona para sí:

---

369 Ibídem, p. 131.

> Como Agustín y yo, pensé, otros muchos muchachos y muchachas, millares de desconocidos compañeros en toda la República, son hijos de familias humildes que hacen un gran esfuerzo para mandarlos a la escuela. Recordé, con emoción, a mi hermana y a mi cuñado, y les agradecí todo lo que hacen por mí y me prometí nuevamente no defraudarlos, sino corresponder sus esfuerzos y preocupaciones con mis mejores empeños[370].

El episodio es significativo por varias razones. Por un lado, no escapa a la atención el privilegio de los capitalinos por encima del de los provincianos: su viaje es más largo, más cómodo y por todo el país; mientras que el de Rosalía es de una semana y sólo a la Ciudad de México, donde se alojará en la casa de otra niña de quinto grado. Quizá no fuera la intención del autor que esto se viera reflejado; lo que vuelve más explícito hasta qué punto esta centralización de recursos era vista con naturalidad por el imaginario de la época o, en palabras de Žižek: la ideología dominante naturalizaba este claro desequilibrio entre unos y otros. A propósito de este punto —el de la naturalización que produce el efecto ideológico—, y para reforzarlo, puede hacerse notar aquí que el mismo imaginario naturalizaba también la situación de marginación de género, puesto

---

370 Ibídem, p. 131.

que los individuos femeninos aparecen sólo esporádicamente como personajes en los que se focaliza la atención y, cuando sucede ello, están en una clara posición de desventaja frente a los personajes principales, masculinos, de la novela escolar.

Por otro lado, el hecho de que Ibáñez mencione nuevamente el compromiso con sus familiares por el esfuerzo que supone mandarlo a la escuela, siendo él un huérfano con el que no están obligados a tener tales consideraciones, también adquiere un matiz nuevo, dado que el personaje refiere que no es el único con este compromiso, sino que la gente de la provincia está en igual situación: "millares de desconocidos compañeros en toda la República".

Es decir, la orfandad de Ibáñez funciona como una sinécdoque de la orfandad de la infancia mexicana, que antes de la Conaliteg no tuvo quién velara por ella en materia educativa. La hermana y el cuñado de Ibáñez son sinécdoques, a su vez, del Estado mexicano, quien, como éstos con Ibáñez, asume generosamente el compromiso de cuidar de la niñez mexicana.

Así, la precariedad del individuo adquiere un matiz de naturalidad en esta novela escolar; no es vista como producto de un sistema económico específico que explota a los individuos que forman parte de él. Aquí el individuo debe, por medios propios y como le sea posible, vencer las adversidades "naturales" a las que se enfrenta desde la margina-

lidad y, al hacerlo, cumplir con sus deberes de ciudadano ejemplar. El cierre del episodio también es significativo:

> —Rosalía —dijo la maestra con visible orgullo— es muy modesta y se calla las distinciones de que ha sido objeto; pero representa a la muchacha mexicana de nuestra época, que sabe lo que quiere y que un día alcanzará un sitio de honor en su profesión, para provecho de su familia y de la Patria.[371]

Una nueva sinécdoque condensadora. El hecho de que Rosalía "represente a la muchacha mexicana de su época" esconde en su interior (al igual que la escena de Mila) el valor de la individualidad. Es decir, Rosalía es la encargada de alcanzar un sitio de honor, para provecho de su sexo biológico, su familia, pero, más importante aún, de su patria, pese a y sin importar sus condiciones materiales, marcadamente precarias.

Esto hace ver ese quinto punto del decreto ya comentado como una contradicción: si los libros no se reciben como una gracia, sino como un derecho por mandato de ley, ¿a causa de qué se reitera una y otra vez, a lo largo de la narración, que todo niño que tiene la oportunidad de asistir a la escuela adquiere por ello un compromiso individual con el Estado mexicano?

---

[371] Ibídem.

En términos generales, con esta generación de LTG quedó explicitado el hecho de que la ideología del régimen utilizaría estos primeros materiales, y los posteriores también, para instaurar un tipo de identidad específico en los individuos de cada época. Es decir, se han tratado de sujetar las identidades múltiples que conforman el complejo panorama nacional, constituido de hablantes de diversas lenguas, de situaciones materiales y de condiciones psicológicas y de salud muy distintas las unas de las otras, y que, por medio de los LTG, se reducen todas a una identidad única. En el caso de esta generación de materiales en particular, se acota la identidad a la oposición medio rural/citadino, con lo que, por un lado, se eliminaron del panorama de los individuos otras oposiciones importantes de la época en cuanto a la identidad (como la oposición hablante de lengua indígena/ hispanohablante), y, por el otro, se igualaron las condiciones materiales, psicológicas y de salud de los individuos, en cuanto al compromiso exigido por el Estado, independientemente de los beneficios y los privilegios proveídos para cada uno por este mismo Estado. Así, la matriz que es la ideología, en palabras de Žižek, generó invisibilización de problemas sociales y focalizó aspectos que permitían homologar a los individuos, aunque hablaran lenguas distintas, provinieran de culturas con diferencias sustanciales y condiciones materiales diversas, o tuviesen condiciones de salud desiguales. Esta focalización

sirvió para impedir que las identidades múltiples desbordaran la identidad del sujeto hegemónico, constituido en y a partir de la ideología explícita del Estado mexicano, y siempre funcional a las necesidades de éste. La identidad del sujeto propuesto por la ideología explícita de esta primera generación del LTG de lecturas fue la del individuo masculino, heterosexual, moderno, nacionalista, saludable, hispano y citadino, convencido de las bondades del progreso científico y de la especialización de la técnica, y comprometido con el Estado.

Análisis de tres textos de *Español. Quinto grado. Lecturas*. Segunda generación

Para la siguiente parte de este análisis se seleccionaron tres textos provenientes de esta antología literaria; en el primer capítulo de este trabajo ya se describió y se caracterizó la generación de materiales a la que pertenece y, al inicio de éste, las características físicas del tomo en cuestión.

A través del análisis de las siguientes tres piezas se seguirá de cerca el trayecto ideológico y los cambios en la identidad del sujeto a formar en los educandos, en la elaboración de la segunda generación de materiales educativos: qué se modificó, qué nuevos rasgos adquirió el sujeto a implementar en los estudiantes, cuáles desechó, qué se privilegió y qué se volvió periférico. Con este fin en mente, se

seleccionaron de manera estratégica tres textos que se centran en distintos aspectos de la identidad: el del género, el de la cultura y la lengua, y el histórico.

a. "Romance de la doncella guerrera"[372]

La primera de las piezas a analizar es el "Romance de la doncella guerrera", que no lleva firma de autor ni entrega pista alguna sobre su origen, puesto que se trata de un texto anónimo[373].

En la tradición literaria hispánica, el romance tiene un largo camino recorrido. Vicente T. Mendoza señala de esta forma literaria que "deriva de las primitivas canciones de gesta, grandes y pequeñas, de aquellos cantos épicos en que se consignaba al pueblo los hechos heroicos, a veces fabu-

---

372 "Romance de la doncella guerrera", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, 65-69. Se puede consultar la reimpresión de 1988 en línea.

373 Como en el caso de la mayoría de los romances de la tradición hispánica, se desconoce la fecha y el lugar exactos de la primera aparición del texto, pero se sabe que este romance tuvo difusión en el sur de Europa y en el norte de África. Patricio Iturriaga, "Exaltación de la honra en el romance 'La doncella guerrera'". Además, Vicente T. Mendoza da cuenta de otras tres versiones de la pieza; una aparece completa, y de las otras dos el investigador sólo consigna algunos versos. Vicente T. Mendoza, *El romance español y el corrido mexicano*, 2ª ed. México: UNAM/ DGP, 1997.

losos, de los caballeros medievales"[374]. Y apunta de ellos que se trataba de

> formas populares nacidas en el anonimato, creadas por el vulgo de los barrios más apartados o en los lugares más recónditos de un país, transmitidos de boca en boca, de juglar en juglar, perfilándose poco a poco hasta tomar su forma definitiva[375].

Es decir, se trataba de piezas anónimas y populares que consignaban hechos dignos de ser recordados por todos los miembros de una comunidad.

Huelga decir que la inclusión de este tipo de textos en los LTG de lecturas de la segunda generación no sólo obedece al deseo de avalar y extender cierta tradición literaria con rasgos formales bien definidos —en este caso, la del romance hispano—, sino que, a su vez, avala los contenidos temáticos de cada una de las piezas incluidas, sea esto de forma consciente o inconsciente para los compiladores. Salvo que existiera alguna indicación de otro tipo, la inclusión de todo texto en la selección de lecturas de los LTG lleva de manera

---

374 V. Mendoza, ob.cit., p. 16.

375 Ibídem, p. 21. Ésta es la razón por la que no extraña que el libro de lecturas no dé información a los educandos sobre el origen del poema, o el hecho de que no indique que se trata de una versión de las tantas que han existido a lo largo de su historia.

implícita un acuerdo tácito con el contenido temático y formal de dicho texto; de lo contrario, no sería reproducido.

El romance que aparece en la antología literaria de los LTG está escrito en 114 versos octosílabos, con rima pareada, asonante en par y con impares sueltos, distribuidos en un total de 34 estrofas (con números desiguales de versos). Además, a diferencia de otras versiones del "Romance de la doncella guerrera"[376], en la que aparece incluida en la antología de los LTG se anuncia qué personaje refiere ciertas tiradas de versos, a partir de una modificación importante en los recursos tradicionales de este género poético, que será señalada más adelante en este apartado.

Los personajes que hablan en el poema narrativo son: el padre, la hija (o don Martín/Martinos), la madre, el príncipe, la reina, el rey y un narrador. Los versos están distribuidos de manera desigual para cada uno de ellos (el rey habla en una sola ocasión, en que refiere tan sólo dos versos, mientras que la doncella, en sus distintas caracterizaciones, enuncia un total de 44).

---

376 Dado que los romances previos a la imprenta se transmitían oralmente, es natural que existan distintas versiones; no se sabe si la versión que apareció en la antología de los LTG es una adaptación de alguno de sus colaboradores, o si es una versión más de las tantas que hay. Para Menéndez Pelayo, de acuerdo con el trabajo de Iturriaga, existen al menos nueve versiones portuguesas del mismo, y algunas otras en sefardí. P. Iturriaga, ob. cit., p. 2.

En la red se puede hallar el trabajo de Patricio Iturriaga, en el que se aportan algunas pistas al respecto de este romance. La versión que ofrece el investigador es distinta en algunos versos a la aquí analizada. El cambio más notable tiene que ver con el final; que, en el caso de la versión de Iturriaga, es abierto. En esa versión del poema, no se sabe a ciencia cierta cuál es el destino final de la doncella porque nada indica que se acepte la propuesta matrimonial del príncipe:

> Madre, sáqueme la rueca que traigo ganas de hilar,
> que las armas y el caballo bien los supe manejar.
> Tras ella el hijo del rey a la puerta fue a llamar[377].

Mientras que la versión incluida en el LTG presenta un final cerrado, en el que la madre obliga a la doncella (Martinos) a renunciar a su deseo (hilar), para unirse al príncipe ("tus amores"), que la persigue a su vuelta a casa:

> La madre:
> —¡Abre las puertas, Martinos,
> y no te pongas a hilar!
> Ya están aquí tus amores,
> los que te van a llevar[378].

---

377 P. Iturriaga, ob. cit. p. 6.

378 "Romance de la doncella guerrera", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, p. 69.

Además de las diferencias de contenido en cuanto al final del poema, el "Romance de la doncella guerrera" de la antología literaria de los LTG presenta una modificación importante entre los recursos formales del género. En esta versión, el poema aparece publicado con algunos recursos propios de la dramaturgia[379]. Así, a la usanza de una pieza dramática, en la versión del LTG aparece el *dramatis personae* al inicio de la primera página. Asimismo, en el cuerpo del poema, antes de que cada uno de los personajes hable, se acota quién enuncia los versos a manera de diálogo dramático:

> Un narrador:
> —Así habló la más chiquita,
> en razones la mayor:
>
> La hija:
> —No maldigáis a la suerte,
> que a la guerra iré por vos[380].

Para la interpretación aquí presentada, estos dos recursos de la dramaturgia son indicadores de que el "Romance

---

379 Estos recursos no aparecen en ninguna de las otras versiones consultadas para este trabajo: la que consigna P. Iturriaga, ob. cit; y las tres versiones en V. Mendoza, ob. cit.

380 "Romance de la doncella guerrera", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, p. 65.

de la doncella guerrera" fue pensado por los compiladores de la antología literaria de los LTG para ser *representado* en el salón de clase; no para ser leído como un poema. Es decir, la intención de incluirlo con modificaciones en la antología literaria, en este trabajo, se interpreta como el deseo de mostrar el valor de una representación dramática en el contexto escolar. La indicación formal del *dramatis personae* y la indicación a manera de diálogo del personaje que enuncia los versos, introducidas por los compiladores, indican variaciones en el género del texto; ya no se trata de un poema de narrativa épica, sino de una pieza compleja que deberá ser leída con el valor de la representación dramática, donde todo ocurre nuevamente, sólo que no en una plaza pública, sino en el interior del salón de clase, con la intención de no olvidar un hecho memorable del que se da cuenta en el poema.

Pero, ¿qué hecho épico narra el "Romance de la doncella guerrera", que es digno de ser recordado por la comunidad escolar hasta el punto de que los compiladores del libro crearan las condiciones textuales necesarias para la representación dramática del poema al interior del salón? El "Romance…" trata sobre una doncella (una mujer virgen o una mujer dedicada a las labores del hogar[381]) que convence

[381] De acuerdo con lo señalado por P. Iturriaga, ob. cit., p. 3.

a su padre "ya enfermo y pecador", y sin vástagos varones, de permitirle suplantar su papel en la guerra. La doncella, por medio de la astucia, halla la manera de disfrazarse de hombre y pasa dos años en campaña.

Durante ese periodo no se confirma a los demás la identidad femenina secreta del personaje, pero el príncipe del reino se enamora de ella y pide ayuda a la reina para que le auxilie en descubrir a los demás la naturaleza femenina de don Martinos (como el padre bautiza a la doncella antes de que ésta parta a unirse con los militares, para que lleve el nombre que distingue a la familia: el del padre). La doncella burla las pruebas que la reina ingenia para descubrirla y regresa a casa, perseguida por el príncipe, quien antes de hablar con los padres de ésta tiene ya asegurado el matrimonio, como se vio en la cita que contrastaba el final de la versión del romance incluida en los LTG y la que Patricio Iturriaga analizó.

Por el título del poema, el lector podría creer que la hazaña épica digna de ser recordada es el papel que juega la doncella en la guerra o el canto dedicado a su gloria, destreza y habilidades bélicas. Pero, a la lectura de la pieza, el lector se sorprenderá de que, pese al título, el poema no tiene mucho que ver con la doncella en acción militar alguna. Esto se hace patente si se presta atención al suceder de los hechos de la narración y se contrasta con el número de versos destinados a narrar cada uno.

En un inicio, la acción narrativa se concentra en describir cómo se las ingeniará la doncella para disfrazarse frente a los otros militares (primeros 36 versos); después, en dos versos, el narrador informa que la doncella pasó dos años en batalla sin que nadie la descubriera, y utiliza los siguientes dos del cuarteto para virar el foco de la historia al príncipe del reino, porque éste se ha enamorado de la doncella: "Dos años anduvo en guerra,/ y nadie la conoció,/ si no fue el hijo del rey,/ que de ella se enamoró"[382]. Continúa la acción narrativa con los pormenores del enamoramiento del príncipe (siguientes 40 versos), para seguir con la persecución de la doncella, quien decide regresar a casa y es perseguida por todo el reino por el enamorado heredero, quien "revienta siete caballos/ para poderla alcanzar"[383] (30 versos); finalmente, la acción culmina con la estrofa ya citada, en que en cuatro versos la madre de la doncella resuelve para siempre el futuro de su dedicada hija.

Así, es significativo el contraste entre el título y el contenido fáctico de la narración épica, puesto que el romance no abunda sobre las proezas de la guerra ni canta los pormenores de la doncella en acción bélica (a los que, curiosamente, se dedican tan sólo dos versos, los ya citados).

---

382 "Romance de la doncella guerrera", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas,* p. 66.

383 Ibídem, p. 69.

La historia se centra, mayormente, en dos asuntos: el enamoramiento del príncipe y las astucias de la doncella para despistar, primero, a los militares que la acompañarán en campaña, y luego al príncipe apoyado por la reina, quienes buscan descubrir a los demás el embuste[384].

Podría argumentarse que el título obedece al papel de la doncella en la lid amorosa, puesto que el contenido temático, el descubrimiento, la huida y la persecución del príncipe pueden ser tomados por tales indicadores; pero, de argumentarse esto, habrá de decirse también que el título sería más cercano al contenido si señalara la condición de perdedora en la doncella, puesto que en el poema ella no tiene manera alguna de combatir las inclinaciones románticas del príncipe.

Así, es posible argumentar que el hecho épico que el romance consigna tiene que ver con un heroísmo de otro orden, uno no bélico (ni romántico): el ingreso de la mujer en la vida pública y su contraste con el valor de la mujer en

---

[384] Este detalle también ha sido observado por Patricio Iturriaga, quien argumenta en su trabajo que el título obedece a manifestar el oxímoron que caracteriza al personaje principal, que toma cuerpo entre la condición femenina de ser doncella (o sea, virgen, de acuerdo con la acepción de "doncella" que Iturriaga elige para interpretar el poema) y la condición varonil de ir a la guerra, dado que la acción bélica era propia del sexo masculino. P. Iturriaga, ob. cit., pp. 2-3.

la vida privada. En la narración, para que la doncella pueda participar en el espacio público (la guerra) deberá disfrazarse de hombre; de lo contrario queda relegada al ámbito doméstico y al anonimato —a diferencia de lo que sucede con la masculina, su identidad femenina no recibe un nombre propio; sólo el nombre genérico de su oficio, o sea, el de ser doncella, como indica el mismo título de la pieza—. Ése es el hecho épico central del poema, de acuerdo con la interpretación aquí ofrecida.

Siguiendo las consideraciones de Žižek explicadas en el segundo capítulo de este trabajo, puede decirse que la ideología con la cual se contempló la inclusión de este texto en la antología literaria para quinto año de la segunda generación de LTG permitiría hacer visible a los lectores algunos aspectos sobre la identidad que están estrictamente relacionados con la cuestión del sujeto, así como invisibilizar algunos otros; en este texto en específico, aquello que atañe a los roles de género y sus posibilidades vitales. Esta dimensión de la identidad —la femenina— estuvo prácticamente ausente en la generación anterior de materiales, en que el sujeto propuesto por la ideología del régimen privilegiaba lo masculino y relegaba lo femenino a una oposición ocasional, anexa y complementaria. Como fue señalado en el apartado anterior, dedicado al análisis de la primera generación de materiales de los LTG, los personajes femeninos en la historia de Ibáñez y compañía nunca aparecen como

principales, sino siempre como periféricos, con el único fin de señalar oposiciones con los personajes masculinos[385].

Primero, conviene decir que, en los trabajos revisados para la elaboración de esta tesis, éste es el único texto hallado hasta ahora en el que un personaje femenino se trasviste en masculino y sustituye a la figura varonil. La doncella no sólo logra ir a la guerra en lugar del padre y manejar bien las armas y el caballo; sino que durante su servicio no es descubierta, pese a que son la misma reina y el príncipe quienes se empeñan en destapar su trampa.

Louis Althusser señalaba que lo único imaginario en cuanto a la ideología es aquello que los individuos creen sobre la forma en que se relacionan, puesto que ningún tipo de relación social es atemporal o natural, sino una formación social histórica, naturalizada por la ideología en turno. Esto puede fácilmente extenderse a las relaciones entre los géneros, si se piensa en que éstas también son relaciones sociales, en tanto permiten vínculos económicos de cierto tipo e impiden otros[386]. Además, Althusser también señalaba

---

385 En los casos de Mila y Rosalía, la oposición complementaria era salud/enfermedad (Ibáñez/Mila) o ciudad/provincia (Ibáñez/Rosalía).

386 Para un interesante estudio sobre las relaciones entre el género, la economía y la historia, puede revisarse el libro de Silvia Federici, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. España:* Traficantes de sueños, 2010.

que la función de la ideología es la de constituir a los individuos concretos en sujetos, por medio de la apelación "con lo que se reconoce en ese instante el estado de cosas existentes que 'es muy cierto que es así y no de otro modo'"[387].

Si se considera que los LTG son un medio por el cual la ideología del régimen apela a sus ciudadanos para que reconozcan el estado de las cosas existentes, puede decirse que la lectura dramática de la narración épica del "Romance de la doncella guerrera" en un salón de clases de educación básica es un mecanismo más que valida y refuerza aspectos de la identidad del sujeto femenino que el régimen que elaboró los materiales desea formar, fomentar y conservar entre los ciudadanos mexicanos. En tanto el poema se lee en el salón de clases y se representa con el valor dramático, se avalan las características femeninas que en él se incluyen y que pertenecen al imaginario de la época de la elaboración original de la pieza (nada menos que la edad media europea); es decir, la lectura dramatizada permite que se reconozca y afiance que son éstos y no otros los rasgos de la identidad femenina entre los ciudadanos mexicanos.

Por los rasgos con que se caracteriza a la doncella, puede decirse que la identidad femenina que apoya el régimen es astuta y embustera, y que estos recursos son utili-

---

387 L. Althusser, ob. cit., p. 152.

zados por los sujetos femeninos estrictamente con el fin de socorrer la necesidad o el deseo masculinos. En un primer momento, la doncella se las ingenia para disfrazarse y hacer un favor a su padre, quien no puede ir a la guerra y se lamenta con desaprobaciones: "¡Oh maldita suerte mía,/ yo te echo mi maldición:/ que me diste siete hijas, y no me diste un varón!"[388]. En un segundo momento de la acción, el príncipe utiliza la astucia de su madre —la otra figura femenina importante en el poema— para descubrir los embustes de la doncella. En un tercer momento, la madre de la doncella decide entregar a su hija al deseo del príncipe, obviando el de su vástago que recién regresa a casa después de pasar dos años en campaña por un servicio al padre. Y, por último, la doncella nunca hace uso de su astucia para satisfacer alguna necesidad o deseo propio; por el contrario, el único que expresa en los 144 versos del poema —el de hilar después de sobrevivir a la guerra y al acecho del príncipe— le es negado, como se comprobó con el fragmento correspondiente al final del poema, citado líneas arriba.

Así, en el "Romance de la doncella guerrera", los atributos femeninos cumplen el único fin de socorrer a los sujetos masculinos en problemas o sus deseos, o de destapar el em-

---

388 "Romance de la doncella guerrera", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, p. 65.

buste femenino que el ingenio masculino —honesto— no sabe identificar ni descubrir.

Más aún, en la lectura del poema puede comprobarse que la dimensión femenina es asociada específicamente con la superficialidad. Cuando la reina planea descubrir a la doncella sugiere una serie de pruebas a su hijo. Las pruebas son: 1) llevar a la doncella a una tienda y ver qué compra; 2) llevarla a un jardín a ver si observa las flores de un almendro y, por último, 3) obligarla a desnudarse durante un baño en un río[389]. La doncella vence las tres pruebas (adquiere un

---

389 En la versión incluida en el trabajo de P. Iturriaga, se da cuenta de una prueba más, que fue eliminada u omitida en esta versión: "—Hijo, arrójale al regazo tus anillas al jugar:/ si Don Martín es varón, las rodillas juntará;/ pero si las separase, por mujer se mostrará./ Don Martín muy avisado hubiéralas de juntar". Ob. cit., p. 2. A su vez, en la versión del *Romancero Español*, se incluye otra prueba más: "—Brindaréisle vos, mi hijo/ al par de vos acostar;/ si el caballero era hembra/ tal convite no quedrá./ El caballero es discreto/ y echóse sin desnudar". José Bergúa (comp.), *Romancero Español*. España: Ediciones Ibéricas y L.C.L, 1995, p. 262. Estas omisiones del LTG de lecturas se pudieron deber a varias razones; por un lado, por su carácter oral y por su nacimiento previo a la imprenta, los romances se han conservado en múltiples versiones; puede ser que quienes elaboraron esta generación de LTG hallaron una donde estas pruebas no se incluían. Por otro lado, también es posible que censuraran la versión que obtuvieron, en un intento por velar la dimensión sexual del ser humano, puesto que los libros eran destinados a niños de quinto de primaria y no se incluyeron ninguna de las dos pruebas a la doncella que exploran una hipótesis al respecto, dado que no se ha hallado informa-

puñal en la tienda y no corales; no observa las flores del almendro, sino que corta una rama de fresno para arriar su caballo y, por último, para librarse del baño argumenta que su padre ha enfermado y debe volver a casa). Así, con las primeras dos pruebas se asume que la femineidad se explicita en el gusto por lo efímero, lo banal y lo delicado.

En cuanto a la tercera prueba, queda patente, también, que el rasgo delator por excelencia de lo femenino es la diferencia corporal que se establece con lo masculino; la diferencia física, como es explícito en el episodio del baño en común. Este rasgo, a su vez, también se explicita al inicio de la pieza, cuando la doncella explica a su padre cómo se disfrazará. Todos las características que el padre señala como delatores de la femineidad son corporales: "Conoceránte por los ojos,/ hija, que muy bellos son"; "Conoceránte por los pies,/ que menuditos son"; "Conoceránte por los pechos,/ que asoman bajo el jubón"; "tienes las manos muy blancas/ hija, no son de varón"[390].

Apuntados los dos rasgos —la superficialidad y lo corporal— que enmarcan a lo femenino en el poema, puede argumentarse que la identidad del sujeto femenino de los

---

ción disponible por parte de la SEP que dé cuenta de dónde se tomó la versión que incluyeron los compiladores, ni si sufrió censura alguna o no y, en tal caso, las causas a las que se debió tal decisión.

390 "Romance de la doncella guerrera", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, pp. 65-66.

LTG de segunda generación de materiales educativos no varía mucho en comparación con los de la primera, pues la dimensión femenina sigue siendo la de la oposición con lo masculino; en primer lugar, en cuanto a la naturaleza del carácter (superficialidad femenina), y, en segundo lugar, en cuanto a la naturaleza física (corporalidad femenina).

Por último, queda mencionar un rasgo asociado a lo femenino del "Romance de la doncella guerrera" que también llama la atención. Una vez que la doncella termina de describir a su padre las maneras en que se disfrazará, toma lugar la siguiente escena:

> Un narrador:
> —Al despedirse de todos
> se le olvida lo mejor:
>
> La hija:
> —¿Cómo me he de llamar, padre,
> cómo me he de llamar yo?
>
> El padre:
> —Don Martinos, hija mía,
> que es como me llamo yo[391].

El narrador no se equivoca; el nombre que deberá llevar la doncella es, en efecto, de suma importancia. Decía Judith

[391] Ibídem, p. 65.

Butler que "representation is extended only to what can be acknowledged as a subject", es decir, que "the qualifications for being a subject must first be met before representation can be extended"[392]. Puede argumentarse que la primera de esas cualidades es el nombre. Éste adquiere especial importancia aquí si se recuerda que es uno de los instrumentos que permite *apelar* a un individuo. Para que la transfiguración de la doncella en varón sea efectiva frente al mundo exterior, ella debe llevar un nombre masculino. Por el imaginario de la época en que el poema fue concebido, no extraña que sea el nombre de su padre ni que sea decisión de él cuál tomará ella para presentarse en el espacio público.

Lo que sí es peculiar es que este personaje no reciba un nombre propio, además del que lega su padre para complementar el rol masculino de la doncella en el espacio público. Así, en tanto mujer, la identidad de la doncella queda desconocida si no es estrictamente en relación con su lugar en la esfera social; es doncella o no es nada, pues se desconoce su nombre de pila (aunque el lector conozca el de su padre). El vacío de este nombre, sumado a los argumentos

---

392 "la representación política sólo puede ser extendida a aquello que es susceptible de ser reconocido en tanto sujeto" y "el individuo debe llenar las cualidades para ser un sujeto, antes de que pueda ser representado en términos políticos". J. Butler, "Subjects…", p. 1.

de Butler, permite formular la siguiente aseveración en lo que respecta a lo femenino en los LTG: en la primera y segunda generación de materiales, lo femenino no puede ser político ni puede ser representado si no es en relación estricta con su uso y utilidad para la dimensión y las necesidades masculinas. Resta preguntarse por qué, si se hicieron adecuaciones en cuanto al género literario del texto, no se hicieron otras en cuanto a su contenido.

b. "Los hijos del Sol" (leyenda incaica)[393]

Como sucede con el "Romance de la doncella guerrera", este texto también es anónimo, aunque la antología sí indica, al final, que la versión que incluyeron es de Carlos H. Magis, uno de los compiladores responsables de este LTG de lecturas.

El texto es prosa narrativa en tercera persona y es un recuento del origen y de la historia de la fundación del imperio inca. El personaje central es Manco-Cápac, quien sale de una cueva en la colina de Tampu-Tocco, en la región de los Andes, cerca del valle de Cuzco. En el cerro de Tampu-

393 "Los hijos del Sol", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, 74-75. Se puede consultar la reimpresión de 1988 en línea.

Tocco existen tres cuevas. De la central emergen Manco-Cápac, sus tres hermanos (Cachi, Ucho y Auca) y sus cinco hermanas —que no reciben nombre, sólo la denominación numérica—. De las cuevas laterales salen los diez jefes de los primeros clanes, seguidos de su gente. Manco-Cápac y hermanos, por ser de origen divino o "los hijos del Sol"[394], se convierten en los jefes superiores de los diez clanes restantes. Una vez organizados, los primeros incas comienzan a expandirse por las regiones aledañas en busca de zonas menos áridas. A medida que avanzan por el territorio, se hermanan con otros pueblos: "trabaron amistad y convivieron por algunas temporadas"[395]; hasta que los cuatro hermanos caen en cuenta de lo complicado que es gobernar entre tantos y deciden asignar una tarea especial a cada uno (las hermanas de Manco-Cápac no reciben encargos ni son mencionadas después del inicio del texto).

El único que queda al mando de los clanes es Manco-Cápac, quien prosigue la peregrinación al lado de su esposa "Mama-Ocllo, doncella muy inteligente y hábil en las tareas domésticas"[396]. Un "bastón de oro del emperador"[397], cuyo

394 Ibídem, p. 74.
395 Ibídem, p. 75.
396 Ídem.
397 Ídem.

origen no se explica previamente, avisa cuál es el lugar fértil para fundar el imperio:

> El valle estaba ya ocupado por algunas tribus o grupos que pronto reconocieron la superioridad de los incas y se fundieron con ellos. [...] De este modo echaron las bases de un gran imperio, unieron a las tribus vecinas, más por el afán de progreso que por el uso de la fuerza, y fundaron el Cuzco, capital del imperio inca o sea el de Los hijos del Sol[398].

Señala Gary Urton en su estudio *Mitos Incas* que

> nada de lo que ahora adscribimos a los 'mitos incas' ha llegado hasta nosotros a través de documentos que originalmente fueran escritos por gentes nativas andinas en sus propias lenguas antes de la llegada de los españoles"[399].

Por lo que puede deducirse que este texto es una traducción al español de un relato oral antiguo, o de varios, fusionados[400]. Súmese el hecho de que el mismo texto que se incluye en el LTG es una versión de H. Magis.

---

398 Ídem.

399 Gary Urton, *Mitos Incas. El pasado legendario*. España: Akal, 2003, p. 25.

400 Revísese el apartado del libro titulado "Fuentes para el estudio de los mitos incas", en donde Urton describe el complejo proceso de registro de información que llevaban los *quipucamayoqs* o cuidado-

Es decir, el relato original sufrió alteraciones posteriores que, como ocurría con el "Romance de la doncella guerrera", no se sabe de qué tipo son, cuándo o quién las hizo ni con qué intención. Estas alteraciones son importantes porque el contenido intenta esclarecer el origen de un pueblo antiguo entero, que se convirtió en un imperio importante para la historia de las culturas indígenas en América. Los compiladores tomaron el relato sobre el origen de este imperio que hizo una o varias voces pertenecientes a él (o no pertenecientes); posteriormente, lo modificaron y lo volvieron a presentar como si la voz del relato fuera la original. Esta suplantación sólo es posible porque el texto es presentado con la credencial de una "leyenda incaica" por los compiladores; es decir, se presenta a sí mismo como lo que dicen o dijeron los pobladores originales sobre la historia y el origen de su comunidad.

Como ésta, existen algunas otras particularidades que vale la pena resaltar sobre los pormenores de la inclusión de "Los hijos del Sol" en la antología literaria de los LTG de segunda generación. La primera es que este texto confirma

---

res de nudos. Aquí señala el investigador: "El proceso [...] descrito [...] estaba lleno de oportunidades para las dos partes implicadas —nativos o españoles— para distorsionar, evitar, embellecer o en cualquier caso cambiar el relato con el fin de adaptarlo mejor a sus motivaciones personales o políticas". Ibídem, p. 26.

el carácter secundario de lo femenino que se ha observado a propósito de otros textos incluidos en esta antología y en el análisis de la primera generación de LTG. Aquí lo femenino también funge como un mero anexo u oposición prescindible del mundo masculino. Las semidiosas que emergen de la cueva no reciben un nombre, sólo un número, y no se vuelven a mencionar. Mama-Ocllo, el único personaje femenino que figura en la historia con nombre propio, por otro lado, sólo es mencionada para confirmar el carácter inteligente del protagonista: Manco-Cápac no elige a cualquier doncella como esposa, sino a una mujer inteligente y hábil para el ámbito doméstico. Además, la segunda y última mención de Mama-Ocllo reafirma la visión de lo femenino como algo relegado al ámbito doméstico y al cuidado parcial de los otros: "Manco-Cápac y Mama-Ocllo les enseñaron el cultivo del maíz y otros granos, y el cuidado de la llama"[401].

La segunda característica que salta a la vista es el carácter de "leyenda" que los compiladores le imprimieron. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, una leyenda es:

---

401 "Los hijos del Sol", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, p. 75.

1. f. Narración de sucesos fantásticos que se transmite por tradición. *Una leyenda sobre el origen del mundo.*
2. f. Relato basado en un hecho o un personaje reales, deformado o magnificado por la fantasía o la admiración. *La leyenda del Cid*[402].

Puede admitirse que "Los hijos del Sol" es, en efecto, una narración de sucesos fantásticos que fue transmitida por tradición entre los hablantes incas[403]. Pero esta interpretación sólo puede ser tal en la actualidad, en que también es posible poner en duda fácilmente la veracidad de los hechos contados. Es decir, cuando el relato original circulaba entre la gente, era una explicación sobre su origen que gozaba de un estatus de verdad.

La primera acepción del DRAE de "leyenda" descarta, entonces, tal carácter otorgado al texto por los compiladores de la antología: en un principio no se trataba de hechos fantásticos —aunque la contemporaneidad permita esta interpretación—; no era "una leyenda sobre el origen del mundo"; era *la* explicación del origen del mundo incaico, al menos entre los herederos de éste.

---

402 Real Academia Española, DRAE en línea.

403 Posterior a la conquista, si seguimos las hipótesis de Urton, también fue transmitida entre los hispanos.

En cuanto a la segunda acepción, el personaje principal del relato es un semi-dios, por lo que el texto tampoco admite ser una leyenda. El atributo de este personaje va más bien con la primera acepción de "mito", que entrega el mismo diccionario:

1. m. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico.
2. m. Historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana. *El mito de don Juan*[404].

Además de que el relato admite esta segunda acepción por el carácter de semi-dios de su personaje principal, de aceptarse tal etiqueta, se vuelve posible discutir si Manco-Cápac entraña algún aspecto universal de la condición humana. En esta investigación se considera que Manco-Cápac puede ser entendido como una sinécdoque del pueblo inca, por lo que, a su vez, se arguye aquí que el relato encarna un aspecto universal sobre la condición humana: la necesidad de explicar el origen, presente en cualquier cultura.

Esto permitiría añadir una etiqueta distinta al relato del origen del imperio inca que, por ser tildado de "leyenda"

---

404 Real Academia Española, DRAE en línea.

entre los compiladores de este LTG, terminó siendo de "vaguedad" o "creencia" (característica de esa clase de textos). Para reforzar tal interpretación puede añadirse aquí que, en la misma antología, los textos con características de contenido similares (recuentos indígenas sobre el origen o explicación de fenómenos) son siempre tratados como "leyendas" y nunca como "mitos" (es decir, de acuerdo con las definiciones del DRAE, son textos siempre fantásticos). Esta segunda etiqueta, la de "mito", fue reservada por los compiladores para hablar exclusivamente de los recuentos occidentales sobre el origen. Así: "La colibrí" es una leyenda yucateca, "El mito del diluvio" es una leyenda tolteca y "Los hijos del Sol" es una leyenda incaica, mientras que "Prometeo" y "Hércules y el león" son mitos griegos.

c. "Tríptico"[405]

Para el último de los análisis de la segunda generación de materiales, se retoma rápidamente el recuento histórico del "Tríptico" que aparece en la antología literaria de los LTG, para señalar únicamente algunas particularidades

405 "Tríptico", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, 77-82. Se puede consultar la reimpresión de 1988 en línea.

que comparte con los demás textos analizados en este trabajo. Como puede intuirse desde el título, se trata de un compilado de tres relatos. Todos son de corte histórico y fueron incluidos en conjunto; sin embargo, abordan particularidades de tres personajes distintos en la historia de Latinoamérica: Miguel Hidalgo y Costilla, Simón Bolívar y José Francisco de San Martín y Matorras.

Aunque el "Tríptico" de la antología literaria de los LTG señala a José Martí como autor de dos de los fragmentos que lo componen (los dedicados a San Martín e Hidalgo), e indica que Gabriela Mistral es autora de uno (Bolívar), una búsqueda rápida en línea dará cuenta de que esto no es tal.

El "Tríptico" en realidad está formado por extractos de otras piezas; la que más se utilizó fue un ensayo largo, titulado "Tres héroes"[406], que apareció en el primer número de la revista *La edad de oro*, que Martí editó durante su estancia en Nueva York. El "Tres héroes" figuró como el segundo texto en el índice de ese número y la autoría está atribuida al propio Martí. De este texto —que versa sobre los mismos personajes históricos que el "Tríptico" abarca—, se extrajeron los fragmentos sobre Hidalgo y San Martín, y fueron modificados para incluirse en la antología de los LTG.

---

406 José Martí, "Tres héroes", en *La edad de oro*, I, 1 (julio 1889). Nueva York.

En cuanto al fragmento del "Tríptico" que trata la historia de Bolívar y que se le atribuye a Gabriela Mistral, también es un fragmento modificado de José Martí, pero es un extracto de otra pieza distinta al "Tres héroes". Pertenece a "Simón Bolívar", un discurso que Martí pronunció en una velada de la Sociedad Literaria Hispanoamericana en honor a Simón Bolívar, el 28 de octubre de 1893[407].

Como sucedía con los textos analizados anteriormente, los fragmentos que incluyeron en el "Tríptico" fueron cuantiosamente editados por los compiladores, sustrayendo partes de los originales de Martí y modificando otras. Un cotejo de versiones dará cuenta rápidamente de este hecho. Es muy notorio, sobre todo, si se analiza el extracto que se atribuye a Mistral. El discurso original que Martí pronunció en la Sociedad Literaria Hispanoamericana dice de Bolívar:

> Como los montes era él ancho en la base, con las raíces en las del mundo, y por la cumbre enhiesto y afilado, como para

---

[407] José Martí, "Simón Bolívar", en *Nuestra América*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005. Resulta interesante que los compiladores no usaran sólo el "Tres héroes", que ya abarcaba a los tres personajes. Esto es un indicador más del criterio de inclusión y edición de los textos en los LTG de lecturas; los compiladores optaron por modificar el "Tres héroes" y añadir partes del discurso sobre Bolívar para hacer el "Tríptico"; quizá por intuir que esta manera de operar servía mejor a sus fines educativos. Por lo pronto, no es posible aventurar más que una hipótesis al respecto.

> penetrar mejor en el cielo rebelde. Se le ve golpeando, con el sable de puño de oro, en las puertas de la gloria. Cree en el cielo, en los dioses, en los inmortales, en el dios de Colombia, en el genio de América, y en su destino. Su gloria lo circunda, inflama y arrebata. Vencer ¿no es el sello de la divinidad?, ¿vencer a los hombres, a los ríos hinchados, a los volcanes, a los siglos, a la naturaleza?[408]

Los compiladores de la antología de los LTG, además de atribuir el extracto a Gabriela Mistral, modificaron la sintaxis, eliminaron elementos que caracterizan la complejidad de la figura de Bolívar, simplificaron las ideas de José Martí y convirtieron en aseveraciones lo que originalmente eran preguntas:

> Como los montes, era él ancho en la base, con las raíces en el mundo, y por la cumbre, enhiesto y afilado, como para penetrar mejor en el cielo rebelde.
>
> Su gloria lo circunda, inflama y arrebata. ¿No es vencer el sello de la divinidad? Vencer a los hombres, a los ríos hinchados, a los volcanes, a los siglos, a la naturaleza[409].

Puede argumentarse que estos cambios son de carácter pedagógico: se buscaba adaptar a las necesidades escolares

---

408 Ibídem, p. 236.

409 "Tríptico", en Secretaría de Educación Pública, *Español. Quinto grado. Lecturas*, p. 79.

lo dicho por Martí. Lo cierto es que las modificaciones revelan la manipulación de lo enunciado. Como sucedía con "Los hijos del Sol", la voz original de Martí se suplanta, aunque se presenta como intacta (no hay nunca una especificación en el LTG que indique que estos fragmentos fueron manipulados)[410].

Así, al pasar de la publicación original al LTG, los textos se modifican o editan, se oscurecen o eliminan partes suyas y se adapta el resto a los propósitos educativos que tienen en mente los compiladores. Pero este proceso, en apariencia sencillo, genera visibilidad o invisibilidad de características y rasgos identitarios del sujeto que se presenta como modelo de identidad para los educandos: rasgos relacionados con el género, con la historia, la lengua, la cultura y el entorno social, por mencionar algunos. Este mecanismo recuerda una vez más lo señalado por Žižek al respecto de la ideología como matriz generadora de visibilidad o invisibilidad. Si se añade a ello lo dicho por Butler acerca de la

---

410 Puede establecerse una correlación entre las intenciones originales de Martí y el objeto pedagógico en el que su texto fue incluido (como ha señalado el investigador Felipe Ríos Baeza, a propósito de la lectura de este trabajo), dado que, a través de sus manifestaciones discursivas, Martí estaba intentando, también, aleccionar ideológicamente. Es un contraste interesante de la formación de la subjetividad del ciudadano cubano en contraposición a la del ciudadano mexicano, hechas ambas *con los mismos textos*.

posibilidad de ser representado en términos políticos que tienen tan sólo quienes cumplen con los requerimientos necesarios para ser considerados sujetos, puede agregarse algo más a esta interpretación.

Por un lado, puede subrayarse que los personajes representados en este LTG —se trate ya de individuos históricos o de culturas enteras— carecen de las cualidades mínimas para ser considerados sujetos, en términos butlerianos; esto es, no pueden representarse a sí mismos ni enunciativa ni políticamente (lo enunciativo es político). Su voz debe ser suplantada o en el mejor de los casos, como sucede con Martí y sus opiniones sobre Bolívar, gravemente editada. Así, se confirma aquí que la representación que se hace de ellos en los LTG de la primera y la segunda generación está adecuada a la ideología del régimen bajo el cual se elaboraron los materiales. Más que una representación se trata de la suplantación de su voz. Que Martí plantee como pregunta si vencer a los hombres y a la naturaleza es un sello de divinidad es distinto a que lo asevere, y las implicaciones de ello tienen carácter político: comprenden relaciones de poder diferentes. A su vez, que Martí diga de Bolívar que éste creía en "los dioses de Colombia y en el destino de América", y que en el LTG esto no se mencione, simplifica la figura y le resta el carácter político a las palabras originales.

Por último, esto recuerda las observaciones que se retoman de Delia Lerner al inicio de este capítulo. Lerner se-

ñalaba que elegir qué se incluye en el currículum escolar implica elegir qué no se incluye (de la misma manera que Žižek hace este señalamiento en cuanto a la matriz de visibilidad que es la ideología; es decir, el currículum siempre es ideológico). Lerner también argumentaba que es un error crear "novelas escolares", etiqueta utilizada en estas páginas para establecer una diferencia entre la primera generación de materiales y la cuarta (novela y antología escolar; respectivamente), y la segunda (antología literaria). Al inicio de este capítulo, se discutió que la antología literaria de la segunda generación de materiales no podía ser etiquetada de la misma manera que las otras dos sujetas a análisis, puesto que los textos que sus compiladores incluyeron se elaboraron en contextos distintos a la escuela, y sólo su selección pertenecía al orden educativo. No obstante, con las modificaciones de los textos aquí observadas, se añade a esta idea que si bien una antología literaria tiene características distintas al género "novela escolar" que critica Lerner, la edición, censura, corrección, etc. de los textos que se incluyeron en la antología literaria de la segunda generación supone exactamente los mismos problemas que Lerner ya apuntaba para la "novela escolar", puesto que los textos originales se simplifican para "adecuarse" al estudiante, y esto produce el alejamiento del mismo de la lectura y de la escritura en tanto *prácticas sociales* (que, recuérdese, Lerner distingue de la lectura y la escritura en el

interior de la escuela). Los lectores extramuros, los lectores "auténticos" o "sociales" —por no tener mejor palabra para distinguirlos de los lectores escolares—, se enfrentan a textos que los superan, para los que tienen que buscar información complementaria, por ejemplo. Fuera de los muros de la escuela, un texto nunca está adecuado a la medida de su lector. Es el lector quién se adecua a las exigencias del texto.

Análisis de tres textos del *Libro de lecturas. Sexto grado*. Cuarta generación

Se llega así a la parte final de este análisis. La siguiente y última generación de materiales a estudiar es la de los LTG que circulaban en 2014. Se trata de los LTG productos de la RIEB[411]; se elaboraron del 2008 al 2011 y comenzaron a circular en 2012. Es la cuarta generación de materiales, de acuerdo con las fuentes utilizadas en el primer capítulo de este trabajo[412].

---

411 La relación de la RIEB en México con los materiales que produjo se especificó en el primer capítulo de este trabajo.

412 L. Villa, "Reformas…"; C. Díaz, ob. cit.; A. Carrasco, ob. cit. No se retomó aquí la tercera generación de materiales por las dificultades de hallar algún ejemplar disponible para su análisis.

Esta generación de materiales fue muy discutida y causó revuelo entre escritores, especialistas, académicos y periodistas[413], aunque no existen investigaciones profundas al respecto debido a que es la más reciente. Con todo, en el primer capítulo de este trabajo se adelantaba, con la investigación de Alma Carrasco, que se incorporaron a estos materiales "textos banales producidos expresamente para los LTG"; la misma autora señalaba que la función ideológica de estos LTG fue la de "desarrollar competencias útiles en el mundo del trabajo, haciendo caso a las exigencias del mercado". Por último, en cuanto a la selección, Carrasco también reconocía la existencia de algunos textos de dudosa calidad, a partir de la clasificación establecida por ella misma para medir la calidad de los textos contemplados[414].

---

413 Para un interesante recuento de la polémica entre los autores de algunos textos incluidos en esta generación de materiales y los funcionarios que elaboraron los mismos, puede consultarse el artículo periodístico de Yanet Aguilar Sosa, "Los libros de la discordia", en *Confabulario* [*El Universal*], 21 de septiembre.

414 A. Carrasco, ob. cit, p. 316.

a. "Rasgo de buen humor"[415]

Se inicia este primer análisis de la última generación de materiales recordando al lector que la inclusión de textos en un LTG avala, por un lado, los mecanismos formales de los mismos (y la tradición a la que pertenecen), y, por el otro —y quizá más importante para los fines de estas páginas—, su contenido, con la salvedad de que existiera alguna marca de lo contrario al interior del LTG.

"Rasgo del buen humor" es una silva jocosa sobre la figura femenina que el poeta mexicano Manuel Acuña leyó en el Petit Versailles el 12 de septiembre de 1871, para ser escuchada por la Sociedad Filoiátrica[416] en un aniversario de su creación, de acuerdo con Pedro Caffarel Peralta[417].

---

415 "Rasgo de buen humor", en Secretaría de Educación Pública, *Libro de lecturas. Sexto grado*, 87-88.

416 No existe mucha información en línea al respecto de la Sociedad Filoiátrica, pero Carlos Viesca apunta que fue fundada a la disolución en 1843 de la Academia Nacional de Medicina de México; por este dato y por su nombre, puede intuirse que se trataba de una sociedad de "amigos de la medicina". Parece ser que la Sociedad Filoiátrica desapareció y reapareció en México en varias ocasiones a lo largo del siglo XIX. Carlos Viesca Treviño, *La Academia Nacional de Medicina de México. 150 años de actividad ininterrumpida*. México: Academia Nacional de Medicina, 2014, 7-30.

417 Pedro Caffarel Peralta, *El verdadero Acuña*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, p. 58.

El poema que originalmente escribió Acuña contaba con 62 versos, rimados o sueltos, en su mayoría endecasílabos y algunos heptasílabos, como es propio a toda silva[418]. La rima del poema original es consonante o libre (versos sueltos).

Como ocurrió con algunos de los textos analizados en este trabajo, el paso del poema original de Acuña al LTG hizo que el texto sufriera múltiples alteraciones. En el caso de éstas, sin embargo, y a diferencia de lo que ocurría con la segunda generación de materiales, no parece tratarse de adecuaciones de contenido o de forma con propósitos estrictamente pedagógicos. Parece ser, más bien, una edición hecha con torpeza y descuido, que consta de múltiples errores ortográficos y de otros tipos. De ello dan cuenta, solamente en este poema que abarca dos páginas de la antología, las hipercorrecciones en los versos 32 y 24[419]; los cambios de palabras[420]; los francos errores de interpreta-

---

418 Manuel Acuña, *Poesías*. París: Librería Garnier Hermanos, 1890, 65-68.

419 "más [*sic*] como yo de sabio no presumo" y "y a la vez una chica me gritará [*sic*]", respectivamente. "Rasgo de buen humor", en Secretaría de Educación Pública, *Libro de lecturas. Sexto grado*, pp. 87-88.

420 "desvelado" por "develado"; "confundido" por "contundido". Ibídem, p. 88.

ción que vuelven ilegible la versión del poema de los LTG[421]; así como las alteraciones en su versificación[422].

Estas fallas editoriales pueden deberse al hecho de que los compiladores de este LTG extrajeron el poema de un sitio web[423]. Esto último sólo explicita hasta qué punto llega el descuido en la edición de los materiales de esta generación de LTG: además de las múltiples ediciones físicas de las obras de un poeta de la tradición mexicana como Manuel Acuña, hay en línea otras tantas que respetan el poema original, como una búsqueda rápida dará cuenta. Esta clase de errores editoriales y otros a lo largo del libro ya han sido pertinentemente señalados por algunos críticos y especialistas y fueron en su mayoría causa de polémicas periodísticas en los últimos años, como se adelantaba en el primer capítulo de este trabajo de investigación.

En cuanto al contenido del poema, primero deberá mencionarse que el sentido del mismo en la edición de los

---

421 "de Lucio o de Robredo" por "de Lucio de Robredo". Ídem.

422 Hicieron de un verso endecasílabo, dos: uno heptasílabo y otro tetrasílabo, lo que rompe el modelo clásico de la silva y añade un número mayor de versos: "Por sus gracias, sus chistes,/ sus amores". Ídem.

423 orbita.starmedia.com, un portal de noticias en español que no puede ser consultado (último intento de consulta: 01 de septiembre de 2016).

LTG se pierde, dado que las modificaciones impiden recobrar la idea original del poeta. Un botón para ejemplo.

El poema original de Acuña decía:

> Por lo demás, señores,
> ¿quién será aquel que al ir para la escuela
> con su libro de texto bajo el brazo,
> no se olvidó de Lucio o de Robredo
> por seguir, paso a paso,
> a alguna que nos hizo con el dedo
> una seña de amor, así… al acaso?[424]

Mientras que la versión del LTG dice:

> Por lo demás, señores,
> ¿quién será aquel, en fin, que no ha sentido
> con su libro de texto bajo el brazo
> no se olvidó de Lucio de Robredo
> por seguir paso a paso,
> a alguna que nos hizo con el dedo
> una seña de amor, así… al acaso?[425]

Además de las modificaciones sintácticas que cambian el ritmo del poema, y de añadir un "en fin" innecesario en

---

424 Manuel Acuña, ob. cit., pp. 65-66.

425 "Rasgo de buen humor", en Secretaría de Educación Pública, *Libro de lecturas. Sexto grado*, p. 88.

el segundo verso del fragmento citado, eliminando significativamente a "la escuela" del panorama, las modificaciones hechas impiden que se entienda la imagen original: alguien que camina a su plantel escolar y a quien la distracción del rápido gesto femenino impide recordar los deberes. Lucio y Robredo, por lo demás, en el poema original no son un personaje individual, sino dos: se trata de ilustres médicos de la época de emisión del poema, de acuerdo con Caffarel Peralta[426].

Se comprueba así que las modificaciones oscurecen el sentido original de la pieza e imposibilitan su interpretación. Lo que, a su vez, también imposibilita que se entienda el giro jocoso al final del fragmento citado. Esto toma especial importancia si se agrega que el de Acuña es el único poema de la tradición mexicana incluido en este tomo. Existen más versos donde esto sucede, por lo que, en adelante, para hablar del contenido de la pieza, se recurre también a su edición original.

En una primera lectura, el poema de Acuña parece una oda a la femineidad. Esta característica se la otorgan, sobre todo, los versos finales (al aire nuestras hurras/ de las criaturas por el ser divino/ por la mitad del hombre/ por el género humano femenino). Así, puede aventurarse que quizá

---

426 P. Caffarel, ob. cit., p. 59.

su inclusión se debiese a una necesidad de reivindicación de lo femenino, con la intención de suplir este hueco, que ya se ha observado a propósito de las dos generaciones estudiadas anteriormente en estas páginas. No obstante, de ser éste el caso, habrá algo que decir al respecto. Lo primero es que el poema es jocoso y sarcástico. La clave la da el título de la pieza ("Rasgo del buen humor"), por lo que su sentido de "oda" a lo femenino, en realidad, es el de una parodia. Hay dos versos que dan cuenta de ello, el de la seña con el dedo, ya citado, y este otro. Se ofrece primero la versión del LTG:

> ¿Quién será aquel, en fin, que no ha sentido
> latir su corazón de enamorado,
> y a quién, más que al café, lo ha develado
> el café de no ser correspondido?[427]

La pieza original, no obstante, versaba:

> ¿Quién será aquel, en fin, que no ha sentido
> latir su corazón enamorado,
> y a quién, más que el café, no ha desvelado
> el *café* de no ser correspondido?[428]

---

427 "Rasgo de buen humor", en Secretaría de Educación Pública, *Libro de lecturas. Sexto grado*, p. 88.

428 Manuel Acuña, ob. cit., p. 67.

Haciendo a un lado las modificaciones visibles[429], el giro jocoso del último verso de este fragmento citado también se pierde. Acuña está hablando de las heces fecales como una analogía del no ser correspondido; pero en el LTG, el "café" (sin itálicas) no se puede interpretar de esta forma. Así, el poema original no era en realidad una oda, sino una burla.

Este poema, además, refuerza la visión de los LTG anteriores sobre las mujeres. Si, en efecto, la intención de incluirlo obedeció en algún grado al deseo de reivindicar el vacío del papel de éstas en la vida pública en los LTG anteriores, puede argumentarse que quizá habría sido más beneficioso para este fin utilizar una pieza escrita por una mujer, y no una que retratara ejemplarmente la mirada decimonónica, masculina y hegemónica sobre lo femenino. En su poema, el yo lírico de Acuña no está brindando con sus pares masculinos, científicos y gloriosos, por mujeres que los igualen en inteligencia, habilidad o capacidad, sino por las mujeres *bellas*, a las que separa de la esfera del saber y la ciencia y se repliega al ámbito doméstico y a la superficialidad femenina —lo que establece una clara continuidad con la visión de la feminidad que ostentaron las genera-

[429] El corazón enamorado y el corazón de enamorado; desvelarse y develarse; develar al café (¿?) y ser desvelado por sus efectos.

ciones anteriores de LTG analizadas aquí—. Las mujeres del poema de Acuña quedan aisladas en la esfera de la adoración masculina a la que son sometidas. Sólo son mujeres si son objeto de deseo de quien sí es sujeto (en términos butlerianos): el hombre.

En la primera estrofa del poema, el yo lírico separa al amor, y en mayor grado a las mujeres, de la esfera de la ciencia y de la gloria, para convertir a aquéllas en objeto de adoración masculina:

> ¿Y qué? ¿Será posible que nosotros
> tanto amemos la gloria y sus fulgores,
> la ciencia y sus placeres,
> que olvidemos por eso los amores,
> y más que los amores, las mujeres?[430]

Es decir: se elige uno (la ciencia y la gloria) o lo otro (el amor, y en mayor medida, las mujeres). En la segunda estrofa, el poeta refuerza esa separación:

> ¿Seremos tan ridículos y necios
> que por no darle celos a la ciencia,
> no hablemos de los ojos de Dolores,
> de la dulce sonrisa de Clemencia,
> de aquélla que, tierna y seductora,

[430] Ibídem, p. 65.

aún no hace un cuarto de hora todavía,
con su boca de aurora,
"No te vayas tan pronto", nos decía?[431]

En la tercera estrofa, el yo lírico enuncia el brindis (para la Sociedad Filoiátrica) que introduce la anécdota ficticia de la cuarta estrofa, cuya intención es probar que el amor carnal es mejor que la gloria celestial. Esta idea se cierra con el provocativo verso "primero iba a la esquina que a la gloria", que no resulta escandaloso si se recuerda el horizonte original de emisión del poema. Se trata de las últimas décadas del siglo XIX; es decir, la vida independiente al clero en términos legales apenas comienza en México (las leyes de Reforma de Benito Juárez se habrían expedido apenas unas decenas de años antes de que la reunión de la Sociedad Filoiátrica tuviera lugar), por lo que tal giro jocoso entre intelectuales, abiertamente positivista y con desdeño a las creencias religiosas imperantes en la época, no resulta en realidad extraño.

El final de la penúltima estrofa es el que parece más importante para los fines de estas páginas, pues refuerza la interpretación del poema aquí ofrecida. El yo lírico retoma su brindis y exclama:

---

431 Ídem.

Al aire, pues, señores,
lancemos nuestros hurras por las bellas,
por sus gracias, sus chistes, sus amores,
sus perros y sus gatos y sus flores
y cuanto tiene relación con ellas[432].

Así es que el final del poema ya citado en realidad acota las dimensiones de este sujeto ("la mitad del hombre, el género humano femenino") para incluir solamente a las mujeres bellas, banales y entretenidas o chistosas en cuanto los estándares masculinos de la época. Las mujeres que no cumplen con estas características no merecen ser objeto del brindis ni su existencia será consagrada en un poema. De aquí que la inclusión de la vieja pieza de Acuña no reivindica equidad de género alguna en los LTG del 2012, sino que propicia una visión antigua y superada por la filosofía, el discurso y la esfera jurídica del contexto de emisión de esta generación de materiales.

Por último, para reforzar este argumento se incluyen aquí las preguntas que los compiladores de esta antología escolar redactaron e incluyeron en la sección "Para comentar la lectura", al final de la misma. Para "Rasgo de buen humor" incluyeron dos: "¿A quién van dedicados estos versos?" y "¿Qué es lo que halagan los hombres a las mujeres?".

---

[432] Ibídem, p. 67.

La primera es imposible de contestar, puesto que el LTG no especifica el contexto de la emisión original de la pieza que incluye. Esto hace intuir que los recopiladores esperaban que esta pregunta fuera contestada como "a los hombres en general" y no "a los hombres intelectuales amigos de la medicina y la ciencia de finales del siglo XIX", cuya problematización en un salón de clase de sexto grado de primaria sin duda habría sido interesante.

La segunda pregunta visibiliza que los recopiladores de este LTG están de acuerdo con la visión de Acuña sobre la figura femenina, pues no existe problematización alguna sobre la clase de "halago" y a quién está supeditado; la pregunta señala que se trata, en efecto, de una lisonja, que además es general de los hombres hacia las mujeres (y no del yo lírico individual, por ejemplo).

b. "Lejano San Javier"[433]

Se elige esta pieza para el segundo análisis de esta última generación de materiales por dos razones. Por un lado, es interesante que un texto destinado a una antología escolar sea firmado —como otros tantos de esta generación de

[433] "Lejano San Javier", en Secretaría de Educación Pública, pp. 180-185.

materiales educativos— por una dependencia federal: el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Por otro, el texto narrativo tiene la intención de pintar un retrato fiel de una localidad de Sonora, el Potrero de Cochis: "un rancho de pitahayas, sahuaros y tristeza"[434].

Abundante en imágenes gastronómicas y de paisaje, y en el uso de regionalismos y topónimos, este relato del INEGI se centra en la visita a un rancho para recabar los datos del censo de población. El narrador no recibe un nombre, aunque elabora su relato en primera persona; de hecho, ninguno de los tres personajes humanos del relato recibe un nombre. El lector sólo conoce el de la mascota de uno de ellos: el perro Jaino, cuyo dueño es el trabajador del rancho que será censado.

No obstante, las caracterizaciones que enuncia el narrador sobre los dos personajes que encuentra a su paso son suficientes para dejar una imagen clara de éstos en el lector:

> escuché que se acercaba un vehículo, era un vaquero del siglo XXI, montando una *cuatrimoto* que envidiaría cualquier *chavalo*. Así como su atuendo: botas de piel de víbora, cinto piteado, pelo largo y sombrero. [...] El aire caliente se mezclaba con su humor corporal, era un olor guardado de muchos

[434] Ibídem, p. 181.

días, combinación de sudor, bacanora y macho endurecido por los rayos del Sol[435].

Como en el relato del INEGI ya citado en el segundo capítulo de este trabajo de investigación, en éste también se informa al lector sobre la institución y su funcionamiento, y se subraya la importancia de ella a través de las caracterizaciones que la distinguen de otras instituciones del mismo tipo, como el uniforme de los empleados:

> Me quité la gorra para limpiarme el brazo y me la volví a poner, aun cuando estaba mojada. La gorra es —junto con el chaleco, la mochila y la credencial— el uniforme que los entrevistadores del Inegi debíamos usar para que la gente nos identificara fácilmente siempre que visitábamos sus viviendas[436].

O la importancia del deber cumplido:

> Entonces, tomé la mochila entre mis brazos y la abracé por el miedo de que se fuera a perder en el camino. Sabía que no sólo traía un cuestionario para el Censo, sino una historia de mi tierra en un *bonche* de palabras que resonaban todavía en mis oídos. Traía la historia de un hombre que vivió y fue con-

---

435 Ibídem, p. 182. Los subrayados están en el original.
436 Ibídem, p. 181.

> tado para fecundar el *guato* de información que, unos meses después, tendríamos. Al verlos, yo podré leer, sin perder el asombro, que entre los montones de números están las almas de los hombres que habitan el desierto de Sonora[437].

Esto último resulta especialmente interesante porque el narrador refiere su asombro al recordar que entre los números del censo están "las almas" de los pobladores. Este asombro sólo delata hasta qué punto se exige, desde los materiales educativos que proporciona el Estado, el deber institucional por encima del bienestar ciudadano: al personaje no le parece natural el hecho de que detrás de una institución y sus datos se encuentren humanos de carne y hueso. Como si el INEGI estuviera ahí antes que los pobladores que censa y no al revés: el hombre censado en el relato vivió, *literalmente*, con el único propósito de "fecundar el guato de información" de la dependencia federal.

Por último, como característica formal, existe además un tono épico en la narración que resulta interesante apuntar, porque redimensiona la normalidad de que una institución federal trabaje para su población, convirtiéndolo en una hazaña que merece ser recordada:

---

[437] Ibídem, p. 185. Los subrayados están en el original.

> Los censos de población y vivienda se realizan cada 10 años para contar a todos los habitantes del [*sic*] México; para ello, se visitan todas las viviendas que hay en el país, en serio, quiero decir, todas. Hay lugares donde están juntas, pero hay otros en los que se encuentran lejos unas de otras. Es ahí donde los entrevistadores del Inegi tenemos que recorrer grandes distancias, por montes, llanuras y desiertos[438].

Se trata pues, de la historia épica de un civil que cumple con sus responsabilidades como ciudadano del estado mexicano; pero, además, se trata también de la epopeya de una institución federal que trabaja para su población, como si fuera un esfuerzo que merece ser agradecido y recordado por ésta, y no la responsabilidad legal de trabajar a favor de los ciudadanos cuyos impuestos además financian las actividades de la misma institución. Esto se hace aún más explícito si se señala aquí que, en el apartado "Para comentar la lectura"[439], los compiladores de esta antología incluyeron tres preguntas, de las cuales dos están estrictamente relacionadas con la función del INEGI —"¿Cuál es la función de un entrevistador del Inegi?" y "¿Cuáles son los principales aspectos sobre los que platicaron para cada pregunta del cuestionario del censo?"— y sólo una a los otros temas del

---

438 Ibídem, p. 180.

439 "Para comentar la lectura", en ibídem, p. 198.

relato —"¿Dónde se localiza la población de San Javier?"—; esta última, no obstante, no complejiza nada al respecto y se puede contestar leyendo las primeras tres oraciones del texto.

En cuanto al contenido, se apuntan dos rasgos rápidos que confirman los análisis anteriores aquí presentados. Llama la atención el uso de dos oraciones parentéticas para explicar regionalismos, pero ninguna para informar sobre los yoremes, que son mencionados rápidamente para hablar de la gastronomía de la región: no se abunda en que se trata del pueblo indígena mayo, antiguo e importante, que habita la zona desde el 180 a. C., ni se proporciona mayor información al respecto. Así, es llamativa esta minuciosidad sobre la botánica de la región (primera parentética) y las construcciones arquitectónicas (segunda parentética), pero no al respecto de la población ancestral que habita la zona.

Esto resulta en verdad elocuente si se recuerda aquí al lector que se trata de un relato firmado por el INEGI, cuya función especial no es otra sino la de la captación, procesamiento y difusión de información acerca del territorio, la población y la economía; lo que confirma el carácter secundario hacia lo indígena que ya se ha observado a propósito de los LTG estudiados. En esta ocasión, además, ello se hace desde la dependencia federal que se encarga de captar y difundir la información relacionada con los habitantes del país, sean éstos indígenas o no.

Lo segundo que necesita ser subrayado en este análisis es que la caracterización que hace el narrador del personaje que censa, a más de medio siglo de los primeros LTG, sigue tratando a los sujetos del ámbito rural a través de reducciones que los asocian a lo simple; situación que ya se había detectado en este trabajo a propósito de la generación de materiales de la Patria. Así, en "Lejano San Javier", una vez que el narrador está por terminar de censar al poblador que entrevista, toma lugar la siguiente escena:

> Entre plática y plática, le fui haciendo cada pregunta del cuestionario. Me dio la impresión de que algunas le parecían extrañas, pero todo lo respondía con su visión clara y sencilla de la vida.
>
> —Oiga, ¿dónde le pongo ahora la etiqueta del censado? —le pregunté.
>
> —*Pos*, póngamela aquí en la oreja, así se las pongo yo a las vacas —riéndose a carcajadas.
>
> Pegué la etiqueta en el poste izquierdo al frente de la casa, el que detenía el alero[440].

En la historia firmada por el INEGI, entonces, es el propio trabajador de la dependencia el que caracteriza la visión de la vida del poblador rural como "sencilla"; tan sencilla que las preguntas habituales de un censo poblacional le

[440] Ibídem, p. 185.

causan extrañamiento. El chascarrillo que hace el personaje del poblador a continuación acaba por reforzar esa misma interpretación, lo que a su vez hace más visible que estos sujetos son considerados menores en complejidad o intelecto en la visión de lo citadino sobre lo rural, pues de esta forma son representados al lector por la dependencia cuya función primaria es la de recabar sus datos y difundirlos.

c. "¡Avanza, joven… Avanza!"[441]

Para el último de los análisis en este trabajo de investigación, se seleccionó el poema de Estela Maldonado Chávez. Se hizo de esta manera por dos razones. Por un lado, Maldonado es la única autora que aparece en todas y cada una de las selecciones dedicadas a todos los grados educativos de estos materiales, con piezas que buscan inscribirse en el género poético. Por otro, existe un aspecto interesante en cuanto al género literario mismo de la pieza aquí analizada, que será explicado más adelante en este apartado.

El poema de Maldonado Chávez es de rimas asonantes y consonantes ocasionales. Los versos son octosílabos en su mayoría, aunque hay varios heptasílabos y algunos más

---

[441] "¡Avanza, joven… avanza!", en Secretaría de Educación Pública, *Libro de lecturas. Sexto grado*, 24-25.

hexasílabos. No se inscribe en una estructura clásica como el romance, la décima o la silva, pero tampoco parece una exploración de modelos formales nuevos. Dado que el texto no figura en ninguna antología poética previa a estos LTG, puede asumirse con seguridad que fue elaborado especialmente con fines escolares. Esto se afianza si se menciona que los datos que este LTG proporciona de la autora la señalan como revisora técnico-pedagógica de la DGME de los libros de texto. También la señalan como "escritora de poesía infantil" aunque una búsqueda en línea rápida no arroja ningún libro publicado por Maldonado ni algún texto de su autoría que no esté incluido en un LTG.

La pieza es una exhortación abierta a cumplir con las tareas escolares y fomenta valores como la constancia, el cumplimiento del deber y la adquisición de conocimiento temprano, además de que enarbola éstos como herramientas de superación personal; "¡un triunfador has de ser!", finaliza la última estrofa. Existe también cierto tono bélico: "hoy… el aula es tu batalla,/ las ciencias tus armas son,/ y tu coraje espartano,/ trabaja con gran tesón"[442]. Así, más que ser un canto sobre el mundo o sus pormenores, el poema tiene finalidades pedagógicas. Ello cobra especial importancia si se recuerda que son éstos libros y no otros los que

[442] Ibídem, p. 25.

en su mayoría marcan el primer acercamiento a la literatura de muchos mexicanos.

Además, el hecho de que las intenciones de la pieza sean claramente pedagógicas mientras que sus estrategias escritas pertenezcan a algún género literario, denota la confusión patente entre las funciones del lenguaje en los compiladores de estos LTG. La literatura no tiene por fin ser vehículo de creencias o de valores (aunque en última instancia termine por serlo), sino la reflexión: primero sobre la lengua y después sobre el mundo.

Que en los últimos LTG aquí analizados esta función se pierda de vista denota que, en efecto, la literatura no ha sido pensada en estos materiales como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar fines ajenos a ella. Denomínense pedagógicas —o, abiertamente, ideológicas—, lo cierto es que las compilaciones de estos libros son engañosas al plantear por un lado que se busca fomentar la adquisición del gusto por la lectura y crear nuevos lectores, mientras que, por el otro, reducen la literatura a textos de carácter expositivo o informativo, confundiéndola con otras manifestaciones lingüísticas y desviando el camino hacia la lectura como una práctica social ajena al contexto escolar obligatorio; situación que, de acuerdo con Delia Lerner, permitiría generar ciudadanos más críticos, activos, creadores de conocimiento y reflexión, partícipes de la cultura escrita y el mejoramiento de sus condiciones de

vida (y lo que evitaría en cierta medida la reproducción de desigualdades sociales ya apuntadas por la teórica).

Conclusión

La hipótesis original que dio pie a este trabajo fue que las narraciones de los LTG de lecturas funcionaban como vehículos que generan, reproducen y transmiten dinámicas de exclusión entre las múltiples subjetividades que componen al país (contrario a su cometido inicial, de acuerdo con lo que Torres Bodet había declarado: por orden del presidente los primeros libros debían ser "dignos de México, y no contener expresiones que susciten rencores u odios, prejuicios y estériles controversias"[443]).

Que todo acto discursivo es un vehículo ideológico quedó manifiesto en el segundo capítulo; el análisis del tercero, a su vez, comprobó que, en efecto, al menos en cuanto a su aproximación hacia lo indígena, a la dimensión femenina y al ámbito rural, en tres de las cuatro generaciones

---

[443] J. Torres, "Los libros …", p. 30. Declaración retomada en la introducción de este trabajo.

del LTG de lecturas existe una continuidad que genera, reproduce y transmite a los educandos dinámicas de exclusión de subjetividades, pues propicia visiones sobre los individuos que conforman estos grupos, que acaban por reducirlos, suplantarlos o nulificar su posibilidad de ser representados políticamente en el discurso, en el sentido butleriano (es decir, representarse a sí mismos). Aquí puede comenzar a pensarse la marginación discursiva. Preocupa, particularmente, que en la última generación de materiales aquí estudiada, la que circuló en las aulas a partir del 2012, se mantengan firmes en la ideología de los libros algunas nociones identitarias que ya han quedado superadas en el aspecto legal y que comienzan a quedar superadas en el discurso cotidiano —como la visión sobre las mujeres del poema de Manuel Acuña, por ejemplo—. De aquí que se concluya lo siguiente para este trabajo.

Es urgente, necesario e indispensable estudiar el paquete contemporáneo de LTG con rigor académico y desde las áreas de estudio que ellos mismos abordan, así como desde la pedagogía y la docencia; esto debe cumplirse, a su vez, para todos los LTG venideros hechos por la Conaliteg; y sería ideal que se estudiaran los pasados con el mismo rigor para entender lo mejor posible el fenómeno en su totalidad.

Como quedó explícito en el primer capítulo de este trabajo, la SEP no mantiene un registro actualizado de sus pu-

blicaciones desde su creación a principios del siglo XX; mucho menos existe un registro académico y crítico de lo elaborado al respecto de las mismas (que, además, no ha sido homogéneo para el paquete entero de los LTG, pues la academia privilegia el estudio de ciertos tomos por encima del resto).

Si se toma en cuenta que la SEP lleva casi un siglo de funcionamiento, que a través de ella miles de libros han visto la luz gracias al erario público y que en muchos casos el uso de estas publicaciones es obligatorio por mandato de ley, el problema adquiere mayor gravedad, pues afecta no sólo estrictamente a los educandos. La SEP es, además de la Secretaría de Educación Pública mexicana, una editorial nacional vieja e importante y como tal debería ser tratada por la academia. En muchas ocasiones, como señalan otros investigadores, sus publicaciones suponen el primer contacto de un mexicano con un libro; casos habrá en los que sea el único. No conocer a fondo los textos que edita la Secretaría, y los intereses a los que obedece la publicación de los mismos, dificulta el estudio de los materiales y su consecuente mejoramiento; también imposibilita el entendimiento de problemáticas educativas nacionales que manan de su elaboración, pues invisibiliza una buena parte de éstas. Sin una tradición de estudios críticos sobre el tema, ¿cómo crear argumentos bien fundamentados, por ejemplo, para explicitar el retroceso que para algunos suponen

los materiales educativos de 2008 (en circulación en 2012), patente tanto en errores gramaticales, como en contenidos prejuiciosos, que ya habían sido superados por generaciones anteriores? ¿Cómo exigir que algo así no vuelva a suceder si no es posible constatar el hecho porque no existe una base de datos actualizada y de fácil acceso público, en la que se puedan consultar los materiales y su continuidad editorial con fines de investigación y mejoramiento?

De acuerdo con lo postulado en el capítulo II de este trabajo, no es posible escapar del gesto ideológico patente en todo discurso (asumir que se está fuera de la ideología es ideológico diría Althusser; la inversión de la ideología no es menos ideológica respondería Žižek). Por ello, es necesario observar de cerca el fenómeno, y cuidar en la mayor medida posible sus articulaciones con lo identitario y con el sujeto en formación, para socorrer de la mejor forma posible uno de los propósitos originales de los LTG: que no conlleven ni provoquen odio o discriminación.

Se ha observado aquí que existe una continuidad problemática en el trato hacia lo femenino, lo indígena y lo rural, en cuanto al libro de lecturas de los LTG refiere, al menos en tres de las cuatro generaciones que se han hecho. Suponiendo que en la tercera generación de materiales —no analizada en este trabajo— esto también sucediera, puede decirse que existe una continuidad de más de medio siglo de la problemática, lo que abarca la educación recibida por

la mayor parte de la población mexicana actual que ha completado la educación básica. Si esto fue sistemático con el resto del paquete de cada generación o no lo fue es imposible saberlo; pero es indispensable garantizar que la formación educativa que reciban por mandato de ley los ciudadanos a futuro esté a la altura de las exigencias de la complejidad identitaria del mundo contemporáneo y del país.

Dadas las condiciones materiales de una buena parte de la población nacional, los LTG de lecturas son indispensables. Su elaboración, no obstante, ha de ser entendida desde esta perspectiva y dimensionada en su justa importancia: debe ser cuidada por críticos, especialistas en literatura y pedagogos por igual, como de hecho ha sucedido anteriormente. Es inaceptable que se delegue la tarea de la creación de los LTG actuales, o de la toma de decisiones editoriales importantes, a funcionarios públicos (salvo que éstos tengan experiencia en el tema o credenciales que avalen su participación), como de hecho sucedió con la cuarta generación de materiales (y como puede comprobarse leyendo las semblanzas incluidas al final de cada tomo de ésta). Tampoco es admisible que su elaboración sirva de vehículo para informar a la población sobre instancias de carácter federal, gubernamental o de capital privado —incidente detectado por igual en la primera y en la cuarta generaciones de materiales—, que visibiliza la confusión entre los propósitos de un texto explicativo y uno literario,

patente en los criterios de selección de las piezas incluidas. Esto demuestra, primeramente, una concepción pobre del fenómeno literario en aquéllos que se encargaron de elaborar los libros, al menos en cuanto al tomo de lecturas supone: los compiladores de estos materiales ven la literatura como un instrumento de propaganda política o de divulgación de información y no como un arte dedicado a la exploración de la complejidad humana. De ello dan cuenta en la última generación de materiales relatos como "Lejano San Javier" o los firmados por la Procuraduría Federal del Consumidor, cuyo único fin es informar al lector sobre el funcionamiento interno de estas instancias y hacen un uso pobre de los mecanismos del relato literario para ello.

Si éste es, en efecto, el primer contacto de muchos mexicanos con lo literario —como señalan los investigadores—, es indispensable que los textos de literatura incluidos estén a la altura de ese compromiso: deben ser atractivos, pero antes tendrían que ser más bien críticos, puesto que la tarea de enseñar a leer y escribir en la escuela no debería ser vista como una fuente de placer y divertimiento o como el aprendizaje único de la lengua escrita, problema identificado por la pedagoga Delia Lerner y que ésta relaciona con la reproducción sistémica de desigualdades sociales. Lerner argumenta, en cambio, que el aprendizaje de lectura y escritura debe privilegiar la incorporación sistemática de los individuos en formación a la cultura escrita,

a la sociedad de lectores y a las prácticas sociales de lectura y escritura (identificadas por la propia autora), que abarcan mucho más que la lectura literaria, y ponen de manifiesto que elaborar textos expresamente para las necesidades escolares incrementa la inequidad social de los educandos, pues subvierte el carácter de práctica social de la lectura y la escritura al convertir a éstas en "objetos pedagógicos", imposibilitando el acceso homogéneo de los educandos a la cultura escrita en toda su complejidad (lo que acaba por reproducir y/o reforzar desigualdades sociales).

Siguiendo el curso de las interpretaciones explícitas en este trabajo, se hace necesario subrayar que elaborar textos literarios adecuados al contexto escolar y antologías de ellos no hace sino alejar a los lectores en ciernes de la lectura como una práctica social. Una de las herencias de la Revolución Mexicana fue pensar la educación como un bien público, indispensable para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos a futuro; de aquí surgieron el tercer derecho constitucional y todas las instituciones que se han encargado de velar por él históricamente (la SEP y la Conaliteg son sólo dos de un amplio espectro de instancias de carácter gubernamental que se adjudican tales responsabilidades); en consecuencia, es pertinente asumir que quienes se encargan de la educación mexicana contemporánea deben velar, en la medida de sus posibilidades, por que los futuros ciudadanos reciban una enseñanza que no

sólo los integre al mercado laboral (propósito explícito de la última generación aquí analizada, de acuerdo con lo señalado por Alma Carrasco), sino que incremente y enriquezca sus posibilidades vitales.

Incluir textos que desarrollen el pensamiento crítico y las prácticas de lectura que propicien la búsqueda de información fidedigna por cuenta propia, que fomenten el análisis y una esfera individual saludable, que sensibilicen a los lectores sobre las diferencias culturales, históricas, lingüísticas, sexuales o de otro tipo de individuos distintos a ellos, que posibiliten el desarrollo de habilidades para evaluar situaciones, riesgos y beneficios, permitiría precisamente esto: el mejoramiento de las posibilidades vitales de todos, pues los ciudadanos en formación obtendrían medios más sólidos para enfrentar los problemas del mundo contemporáneo.

La literatura no es la única herramienta, pero es sin duda una muy poderosa para este fin; su poder, no obstante, se corrompe en el momento en que su contenido es manipulado con fines ideológicos ajenos a sus propósitos literarios; como ha quedado patente en la literatura hecha bajo regímenes políticos autoritarios, que terminan por producir escritos infecundos y nulos en alcance crítico, aunque efectivos en la reproducción del sistema que apoyan. El devenir de algunas vanguardias del siglo XX da cuenta de ello.

El cuidado de los textos de los LTG, entonces, no debe entenderse desde la perspectiva de la adecuación ideológica de sus contenidos a los valores del régimen en turno o a las necesidades educativas explícitas en los programas y reformas de la SEP, pues ello fomenta textos de pobre visión y alcance crítico, como ha quedado manifiesto a partir de los análisis de este trabajo. El cuidado que requieren puede manejarse desde otras prácticas educativas que dejan intacto el contenido textual, como lo son las mediaciones de lectura. Pueden incluirse piezas problemáticas en cuanto al contenido, por ejemplo —como resultaron ser el poema de Manuel Acuña o el "Romance de la doncella guerrera"—, y, sin embargo, acompañarlas de dinámicas que posibiliten la discusión crítica a través de un mediador de lectura del tipo: "¿qué privilegia este poema en cuanto a lo femenino?; ¿qué piensa el lector sobre la visión que tenían de las mujeres los individuos en siglos anteriores al nuestro?; ¿qué ha cambiando en el presente?; ¿qué piensas de ello?".

Frecuentemente, quien lee un texto llega a ideas no compartidas con el autor del mismo: es parte de la práctica social de leer y escribir. Cuando ello sucede, el lector que así lo desea puede replicar o discutir con éstas. Es un proceso endémico de la praxis de la cultura escrita: se trata de la crítica, labor adjudicada normalmente a especialistas (¿un gesto ideológico más?), pero común a toda lectura de texto, sea el fin de éste literario o no.

En el primer capítulo de este trabajo se retomó la opinión de Villa Lever de que es inaceptable un retroceso en la calidad educativa de los LTG una vez que el país ya ha elaborado materiales que compiten con los mejores a nivel internacional. En cuanto al libro de lecturas, la última generación aquí analizada probó ser esto, precisamente: un retroceso, sobre todo si se compara su selección de textos y autores, y sus procesos de elaboración y edición, con lo realizado por especialistas hace casi cuatro décadas (los que se encargaron de la segunda generación de materiales, también aquí estudiada), y que estuvo en funcionamiento más de veinte años. Aún si la segunda generación de materiales también incluyó textos de contenido hoy debatible, un acierto de sus compiladores fue sin duda la diversidad cultural, histórica y lingüística que incluyeron. Este tino, no obstante, no se retomó para la última generación de materiales, lo cual es un desliz que adquiere mayor gravedad si se piensa que el acceso a más tradiciones literarias de diversas culturas fomenta, por un lado, la noción de pluralidad cultural, y, por el otro, la tolerancia a la diferencia; mientras que la adopción de textos endémicos y explícitamente elaborados para el contexto escolar fomenta lo contrario: crea una visión de unidad ilusoria, pobre y —puede añadirse— más que problemática en el contexto mexicano de la multiplicidad cultural contemporánea. México, se recuerda a los lectores, es un país pluricultural de acuerdo

con el artículo segundo de su Constitución. Ello supone que sus materiales educativos deberían estar en la misma tónica y fomentar valores que no sólo avalen la pluralidad de visiones, sino que la favorezcan, revistan e incrementen. La visibilidad o invisibilización de las virtudes de pensar el mundo desde la pluralidad es también un efecto ideológico.

A propósito de este asunto, pero en un sentido más general (uno que abarca más allá de las lecturas contenidas en LTG), puede añadirse que conviene mucho que los estudios académicos futuros al respecto de la educación en México volteen la cara a los trabajos producidos en la misma materia por académicos cuyas condiciones materiales y contextos sean lo más parecido posible al mexicano, en busca del enriquecimiento de ideas. En este trabajo, por ejemplo, los estudios de la argentina Delia Lerner al respecto de lo real, lo posible y lo necesario en la escuela, resultaron clave del análisis, puesto que las condiciones de educación sudamericanas descritas por la pedagoga argentina, son muy cercanas a lo que se observaba en el contexto mexicano a propósito de los LTG de lecturas.

Por último, en cuanto a los LTG venideros, es indispensable que un concepto complejo como el de "identidad" sea manejado desde la visión más actualizada de los estudiosos del tema y no desde la visión de los creadores de la Conaliteg, que entendieron los primeros libros como un medio para homogeneizar las múltiples identidades cul-

turales del país (en su momento visto como una necesidad prioritaria para el avance económico). Medio siglo después de la creación de la Conaliteg, México es fundamentalmente hispano, lo que ha puesto en peligro de extinción la multiplicidad de lenguas indígenas que existían en el territorio previo a la Conquista, y ha terminado por reproducir la marginación social de los hablantes de éstas, aunado a la condena al olvido de sus culturas y al empobrecimiento consecuente de la diversidad mexicana en este rubro. Esto no ha sido, en efecto, responsabilidad única de los LTG, pero sin duda ellos han contribuido a este problema por medio de los mecanismos que les permiten invisibilizarlo.

Quedó explícito en el segundo capítulo de este trabajo que la identidad no es tanto un "de dónde venimos", como un devenir o un "hacia dónde vamos, en qué podemos convertirnos". Asumir que no hay una identidad sólida, homogénea, eterna, sino que se trata de un concepto abierto al tiempo y a la necesidad del individuo, que le sirve a éste más que servirse de él para sujetarlo a propósitos de otros, permitiría incluir en los libros nociones que acerquen al lector a la complejidad contemporánea del asunto y le permitan sortear los obstáculos que conlleva, para beneficio de todos y no de un sujeto o un grupo de individuos particular.

Si el niño que está en el aula de sexto grado hoy cree que aquéllos con quien compartirá el país cuando crezca son

necesariamente idénticos a él y esta creencia se mantiene firme a lo largo de su educación (al menos en cuanto a la proporcionada por el Estado se refiera), reforzada en cada instrumento educativo que está obligado por ley a usar, al término de su educación quedará ciego a cualquier problema que no le ataña directamente, e impedido para contribuir a su solución. Ésta es la ideología del régimen funcionando, de acuerdo con los estudiosos aquí revisados. La historia del feminismo ha demostrado con creces que, para resolver una problemática social, es indispensable que sea visible a todos los integrantes y actores políticos, y no sólo a quienes sufren sus consecuencias directas. Lo mismo puede decirse de las políticas públicas sobre lo indígena y el acercamiento al mundo rural. Es indispensable que las contribuciones en materia de mejora social de otras áreas ajenas a la educación sean incorporadas a la elaboración de los materiales educativos del Estado, si se busca socorrer en la medida de lo posible a todos los individuos que integrarán su ciudadanía, para mejorar las condiciones de vida de todos.

Bibliografía utilizada

Acuña, Manuel, *Poesías*. París: Librería Garnier Hermanos, 1890, 65-68. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080005940/1080005940.html.

Adorno, Theodor W., "Mensajes en una botella", en *Ideología. Un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003, 42-54.

Aguilar Sosa, Yanet, "Los libros de la discordia", en *Confabulario* [*El Universal*], 21 de septiembre. http://confabulario.eluniversal.com.mx/los-libros-de-la-discordia/.

Althusser, Louis, "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado", en *Ideología. Un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003, 115-155.

Arreola Martínez, Betzabé, "José Vasconcelos: el caudillo cultural de la Nación", en *Casa del tiempo*, III, IV, 25 (noviembre 2009), 4-10. http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf.

Ávila, Raúl, "Los libros de texto gratuitos y mi integración personal", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto*

gratuitos, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 385-400.

Barriga Villanueva, Rebeca, "Cuatro décadas de la enseñanza del español en México", en *Español actual*, 71 (1999), 83-100.

———, "Los libros de texto gratuitos entre paradojas", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 11-30.

———, *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español en el enfoque comunicativo*. México: El Colegio de México, 2011.

———, "De los siempre controvertidos e imprescindibles libros de texto gratuitos", en *Boletín editorial de El Colegio de México*, 166 (noviembre-diciembre 2013), 3-10.

———, "'Agonía y Éxtasis', notas sobre los libros de texto gratuitos y Jaime Torres Bodet", en *Revista Lingüística*, 18 (2006), 135-143.

———, "'En torno a la noria…' el andar educativo de Torres Bodet", en *Cuadernos americanos*, 5, IX, 53 (septiembre-octubre 1995), 45-53.

Bauman, Zygmunt, "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad", en *Cuestiones de identidad cultural*, comps. Stuart Hall y Paul du Gay. Argentina: Amorrortu, 2003, 40-68.

Benveniste, Émile, "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de Lingüística General 1*, 19ª ed. México: Siglo XXI, 1997, 179-187.

Bergúa, José (comp.), *Romancero Español*. España: Ediciones Ibéricas y L.C.L, 1995. https://books.google.com.mx/books?id=cUHHGFIJm4IC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [versión parcial] (Consultado el 31 de agosto de 2016).

Blanco Gómez, Rossana Amelia, *Discurso pedagógico sobre la interculturalidad en México: análisis crítico de textos de educación básica*. Maestría en Estudios Hispánicos. Université de Montréal, 2007. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/7750/Blanco_Gomez_Rossana_Amelia_2007_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Butler, Judith, "Introducción. De la vulnerabilidad lingüística", en *Lenguaje, poder e identidad*, trad. Javier Suárez y Beatriz Preciado. España: Editorial Síntesis, 1997, 15-78.

———, "Performativity, precarity and sexual politics". *Revista de Antropología Iberoamericana*, 3 (septiembre-diciembre 2009), i-xiii.

———, "Preface", en *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Estados Unidos de América: Routledge, 1990, vii-xii.

———, "Subjects of sex/gender/desire", en *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Estados Unidos de América: Routledge, 1990, 1-33.

Caballero, Arquímedes, Salvador Medrano, "El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964", en *Historia de la educación pública en México*, 2ª ed., coords. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. México: Fondo de Cultura Económica/ Secretaría de Educación Pública, 2001, 360-402.

Caffarel Peralta, Pedro, *El verdadero Acuña*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999. https://books.google.com.mx/books?id=BZy2O_zlqRYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [versión parcial].

Cardiel Reyes, Raúl, "El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958", en *Historia de la educación pública en México*, 2ª ed., coords. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl

Bolaños Martínez. México: Fondo de Cultura Económica/ Secretaría de Educación Pública, 1981, 327-359.

Carrasco Altamirano, Alma, "La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos del español", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 307-328.

Cobb Chew, Karla Verónica, *Tiempo de escribir: una mirada a los ejercicios de lengua escrita en tres libros de texto gratuitos de español (1993)*. Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. Universidad Autónoma de México, 2008. http://132.248.9.195/ptd2008/agosto/0630795/Index.html (Consultado el 17 de enero de 2015).

Conaliteg, "Historia de 1944 a 1982". México. http://planonceanosylibrodetextogratuito.blogspot.com/ (Consultado el 17 de enero de 2015).

———, *Catálogo Histórico de Libros de Primaria*. https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, *Encuesta Nacional de Lectura*. México, 2006. https://sic.cultura.gob.mx/encuesta/Encuesta%20de%20Lectura%20ok.pdf.

Córdoba Navarro, Mariana y y Yazmín Rivera Cruz, *La legibilidad de los libros de texto gratuitos*. Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información. Universidad Nacional Autónoma de México, 2007. http://132.248.9.195/pd2007/0620300/Index.html (Consultado el 15 de enero de 2015).

Corona Berkin, Sarah, Arnulfo de Santiago Gómez, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: dgme/ Subsecretaría de Educación Básica, 2011.

Díaz Argüero, Celia, "El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 287-305.

Federici, Silvia, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. España: Traficantes de sueños, 2010. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf.

Fell, Claude, *José Vasconcelos: Ulises criollo*. España: Universidad de Costa Rica, 2000. https://books.google.com.mx/books?id=XtILiIqwDFAC&printsec=frontcover&vq=madero&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=madero&f=false [versión parcial].

Foucault, Michel, *El orden del discurso*, trad. Alberto González Troyano. México: Tusquets, 2009.

———, *El pensamiento del* afuera, 7ª ed., trad. Manuel Arranz. España: Pre-textos, 2014.

———, "El sujeto y el poder", en Hubert L. Drayfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, trad. Corina de Iturbide. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988 (Colección Pensamiento social), 227-244.

———, *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, 2ª ed., trad. Horacio Pons. México: fce, 2002.

———, *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, 2ª ed., trad. Horacio Pons. México: fce, 2001.

García Herrera, Adriana Piedad, "Libros de texto gratuito y escuela pública", en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del snte*, 16-17 (2000). Guadalajara.

Garciadiego, Javier, "Vasconcelos y los libros: Editor y bibliotecario", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto*

gratuitos, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 65-94.

Genette, Gérad, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, trad. Celia Fernández Prieto. España: Taurus, 1989.

———, *Umbrales*, trad. Susana Lage. México: Siglo xxi, 2001.

Giménez, Gilberto, "La cultura como identidad y la identidad como cultura". México: iii Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, 2005. http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf (Consultado el 18 de agosto del 2015).

Gonzalbo, Pilar, "De textos y mamotretos", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 33-52.

Greaves Laine, Cecilia, "Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 233-252.

Guillén Vicente, Rafael Sebastián, *Filosofía y educación: prácticas discursivas y prácticas ideológicas, sujeto y cambio histórico en libros de texto oficiales para la educación primaria en México*. Licenciatura en Filosofía. Universidad Nacional Autónoma de México, 1980. http://132.248.9.195/ptd2014/anteriores/00011253/Index.html.

Hall, Stuart, "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?", en *Cuestiones de identidad cultural*, comps. Stuart Hall y Paul du Gay, trad. Horacio Pons. Argentina: Amorrortu, 2003, 13-39.

Hall, Stuart, Paul du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, trad. Horacio Pons. Argentina: Amorrortu, 2003.

Hemeroteca Nacional, "Presentación", en *Catálogo de Historietas de la Hemeroteca Nacional*. http://www.pepines.unam.mx/ (Consultado el 04 de mayo del 2015).

Instituto Nacional de las Mujeres, *La población indígena mexicana*. México. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100782.pdf (Consultado el 23 de agosto del 2016).

Iturriaga, Patricio, "Exaltación de la honra en el romance 'La doncella guerrera'". http://docplayer.es/24215745-Exaltacion-de-la-honra-en-el-romance-la-doncella-guerrera.html (Consultado el 30 de agosto de 2016).

Krauze, Enrique, *Caudillos culturales en la revolución mexicana*. México: Tusquets, 2014.

Lara, Luis Fernando, "El léxico como símbolo social", en *Curso de Lexicología*. México: El Colegio de México, 2006.

Latapí Sarre, Pablo, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22, 3 (1992), 13-44. http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_3_02.pdf (Consultado el 04 de mayo de 2015).

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012 (Colección Espacios para la lectura).

Loyo Brambila, Aurora, "Caminos entreverados: Cultura y educación en Jaime Torres Bodet", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 95-146.

Loyo, Engracia, "La lectura en México, 1920-1940", en *Historia de la lectura en México*, coord. Dorothy Tanck. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010, 243-294.

———, "El sembrador y el plan sexenal", en *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 95-117.

Martí, José, "Simón Bolívar", en *Nuestra América*, pról. Juan Marinello, selec. Hugo Achúgar. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005, http://www.brouillondeculture.fr/imagesmagasins/divers/5184558102.pdf.

———, "Tres héroes", en *La edad de oro*, I, 1 (julio 1889). Nueva York.

Melgar Adalid, Mario, "Las reformas al artículo tercero constitucional", en *Ochenta años de vida constitucional en México*. México: unam, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1998, 221-233. http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/204/10.pdf (Consultado en línea el 03 de mayo de 2015).

Mendoza, Vicente T., *El romance español y el corrido mexicano*, 2ª ed. México: unam/ dgp, 1997.

Pacheco, José Emilio, "Torres Bodet Contemporáneo", en *Ensayos contemporáneos sobre Jaime Torres Bodet*, comp. Beth Miller. México: unam, 1976.

Palemón Arcos, Francisco, "Los libros de texto gratuitos en náhuatl. Experiencias de un maestro bilingüe", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 273-285.

Rangel Guerra, Alfonso, "La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: Colegio de México, 2011, 147-155.

Real Academia Española, Diccionario de la Real Academia Española. http://dle.rae.es/.

Schmelkes, Sylvia, "Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México", en *Entre*

paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 253-272.

Olson, Eric T., "Personal Identity", en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta. http://plato.stanford.edu/entries/identity-personal/ (Consultado el 18 de agosto de 2015).

Secretaría de Educación Pública, *Español, libro de lectura. Tercer grado*. México: sep, 2014.

———, *Español. Sexto grado. Libro de lecturas.* México: Secretaría de Educación Pública/ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1973.

———, *Español. Quinto grado. Lecturas*, coords. Gloria Ruiz de Bravo Ahuja y Carlos H. Magis. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos/ Secretaría de Educación Pública, 1972.

———, *Lecturas clásicas para niños*, t. i. México: Secretaría de Educación Pública, 1924.

———, *Libro de lecturas. Sexto grado*, 1ª reimp., coord. Alejandro Portilla de Buen. México: Dirección de Materiales e Informática Educativa (dgmie)/ Subsecretaría de Educación Básica/ Secretaría de Educación Pública, 2013.

———, *Mi Libro de Quinto Año. Lengua Nacional*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos/ Secretaría de Educación Pública, 1969.

———, *Sexualidad infantil y juvenil. Nociones introductorias para maestras y maestros de educación básica*. México: sep, 2000.

Tanck, Dorothy, "El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca

Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 53-64.

——— (coord.), *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1997.

Torres Bodet, Jaime, "Amena charla con Jaime Torres Bodet", en *Norte*, 230 (1969), 22-26.

———, "Los libros de texto gratuitos", en *Boletín editorial de El Colegio de México*, 166 (noviembre-diciembre 2013), 29-32.

Torres Septién, Valentina, "La lectura, 1940-1960", en *Historia de la lectura en México*, coord. Dorothy Tanck. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010, 295-337.

Ugalde García, María Luisa, *Observaciones y abstracciones del lenguaje desde una perspectiva de género, en el libro de lecturas del primer año de primaria, elaborado por la Secretaría de Educación Pública*. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México, 2007. http://132.248.9.195/pd2008/0625107/Index.html.

Urton, Gary, *Mitos Incas. El pasado legendario*, trad. José Miguel Serrano Delgado. España: Akal, 2003.

Viesca Treviño, Carlos, *La Academia Nacional de Medicina de México. 150 años de actividad ininterrumpida*. México: Academia Nacional de Medicina, 2014, 7-30. http://www.anmm.org.mx/publicaciones/CAnivANM150/L7-150-de-actividad-ininterrumpida.pdf.

Villa Lever, Lorenza, "Reformas educativas y libros de texto gratuitos", en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, 2011, 159-177.

———, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*.

México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 2009.

———, "Los libros de lectura y sus representaciones sobre la sociedad", en *Memorias del primer simposio de educación*, coord. Luz Elena Galván. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social, 1994, 139-152.

Woldenberg, José, "Torres Bodet: carácter y trayectoria", en *Revista de la Universidad de México*, 93 (noviembre 2011), 89-91. http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/9311/pdf/93woldenberg.pdf (Consultado el 08 de abril de 2015).

Žižek, Slavoj, "El espectro de la ideología", en *Ideología. Un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003, 7-42.

———, *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Argentina: Paidós, 2001.

Marginación discursiva en los libros de texto gratuitos de lecturas, de Carmen Loretta Amat Shapiro, se terminó de formar en agosto de 2018 en las oficinas de Monte Gatito. Para su formación, se usaron las fuentes Alegreya y Alegreya SC, de la fundidora Huerta Tipográfica.